ZEP

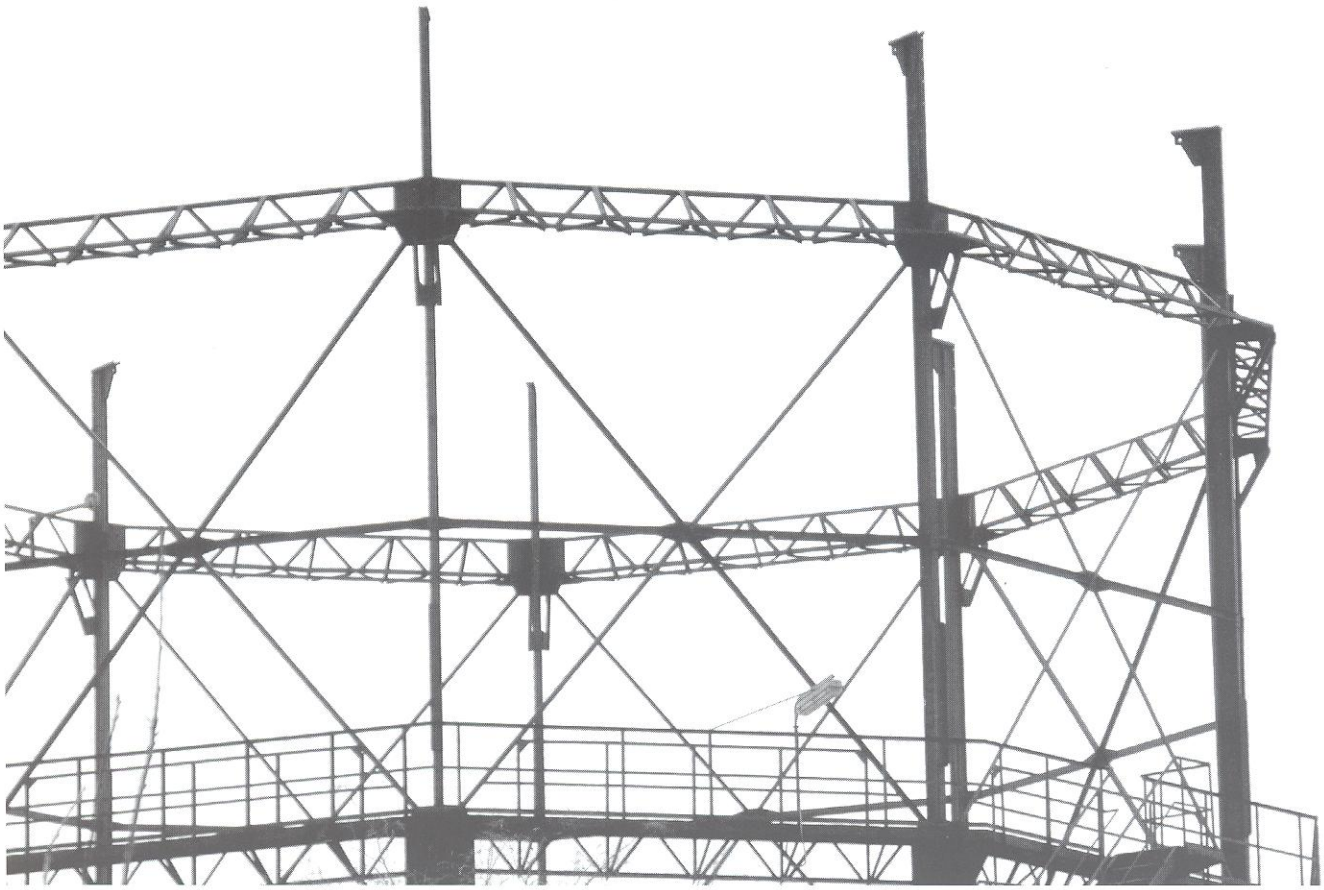
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang · Heft 1/2 · 2006 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 12,00 €

IKO

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?



Aus dem Inhalt:

- Erziehung und soziokulturelle Evolution
- Ideengeschichtliche und biographische Perspektiven
- Interdisziplinäre Positionen
- Erziehung und Veränderung in verschiedenen Praxisfeldern
- Grenzen der Lernfähigkeit

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

29. Jahrgang März/Juni 1/2 2006 ISSN 1434-4688D

Alfred K. Treml	**2**	**Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?**
Karl Ernst Nipkow	**11**	**Erziehung als Motor der sozio-kulturellen Evolution. Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Treml**
Alfred K. Treml	**19**	**Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz**
Ulrike Baumann	**26**	**Auf dem Weg zu einer gesellschaftsbewussten Religionspädagogik**
Heinrich Dauber	**29**	**Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?**
Klaus Seitz	**33**	**Das Janusgesicht der Bildung. Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis?**
Ulrich Klemm	**39**	**Bildung als gesellschaftsveränderne Praxis. Lernende Regionen: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor**
Annette Scheunpflug	**45**	**Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? Zu den Grenzen der Lernfähigkeit**
Helmuth Hartmeyer	**49**	**Erziehung ist Anregung zum Lernen**
Fritz Reheis	**51**	***Alles eine Frage der Zeit. Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung***
A. Scheunpflug/G. Lang-Wojtasik/M. Urabe	**58**	***Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland***
Porträt	**63**	***Manuela Tenberge: Schule plus***
	65	***Hans Bühler: Strandfischer***
VIE	**65**	***Die Wende der Titanic/Fairer Handel zwischen Politik und Bildung/Globale Bildungskampagne 2006/Frieden soll Spaß machen/ „Campus global"/Meine – Deine – Eine Welt in der Schule***
VENRO	**71**	***Anstoß für mehr Teamwork/Teamwork bringt kreative Ideen ins Spiel***
	81	***Rezensionen//Informationen***

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29. Jg. 2006, Heft 1/2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/ 5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: Christoph Lang, www.dasformt.de
Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Alfred K. Treml

Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?[1]

Zusammenfassung: Der Verfasser formuliert in diesem Text aus dem Jahr 1982, der im gleichen Jahr in der ZEP veröffentlicht wurde, eine der zentralen Fragen des Globalen Lernens. Häufig wird mit diesem Erziehungskonzept der Anspruch vertreten, die (Welt)Gesellschaft zu verändern oder zumindest dafür zu sorgen, dass sich die Lebensbedingungen auf diesem Planeten nicht verschlechtern.

Treml geht im Folgenden dieser Frage nach, indem zunächst die unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten aus der Disziplin dargestellt, dann deren sprachliche Bedingungen nachgezeichnet und schließlich deren Funktion reflektiert wird. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass diese Frage als eine „irreführende, aber nicht sinnlose elementare Frage“ interpretiert werden kann.

Abstract: In this article of 1982, published in ZEP in the same year, the author presents one of the fundamental questions of Global Learning. Referring to this educational concept it is often assumed, that (world-)society might be changeable or at least that the life-conditions on this planet might not get worse.

Treml considers the question presenting firstly the different answer-positions within the discipline, secondly drawing its linguistic conditions and thirdly reflecting its function. The author states that the question can be interpreted as a misleading but not senseless basic question.

Es ist in der Pädagogik üblich, auf ein gestelltes Thema in der Weise zu reagieren, dass man sich zuerst einmal in der umfangreichen und oft sogar unübersehbaren Literatur dazu umsieht und sich dabei fragt, was die Autoren, die pädagogischen Klassiker, dazu schon einmal geschrieben oder gesagt haben. Dieses Vorgehen dürfte die Regel darstellen, und häufig erschöpft sich die Arbeit auch schon darin, denn bekanntlich kann die Lektüre unzähliger Bücher das eigene Denken, anstatt es in Gang zu bringen, auch erschlagen. Gleichwohl ist die Einbindung in einen tradierten Denkzusammenhang eine sicherlich notwendige, wenn auch nicht per se schon hinreichende Bedingung des wissenschaftlichen Arbeitens.

I

In unserem Falle erbringt ein flüchtiger, aber neugieriger Blick in die pädagogische Fachliteratur der letzten 200 bis 300 Jahre folgendes aufschlussreiche Ergebnis: Auf die in meinem Thema gestellte Frage werden drei klare und eindeutige Antworten gegeben: ja, nein und – jein. Mit „ja“ antworten die *„pädagogischen Optimisten“*. wie ich sie einmal nennen möchte, angefangen von Comenius, Leibniz, Kant, Schleiermacher, Fichte und vielen Frühaufklärern des 17. und 18. Jahrhunderts über die meisten Reformpädagogen zu Beginn dieses Jahrhunderts bis hin zu H. J. Gamm und H. J. Heydorn, um nur zwei aktuelle Stimmen zu nennen, bis hin schließlich zum „Lernbericht“ des Club of Rome, können wir deutliche Spuren von diesem pädagogischen Optimismus entdecken (vgl. die Übersicht bei Werder 1975, S. 18 ff. sowie Fend 1974, S. 235 ff.). Ihnen gemeinsam ist die Überzeugung, dass Erziehung einen Beitrag zur Gesellschaftsveränderung – und das heißt immer auch: Gesellschaftsverbesserung – leisten kann, ja, dass Erziehung geradezu der Motor des gesellschaftlichen Fortschritts sei, auch wenn nur wenige Stimmen so emphatisch klingen wie jene von Johann Balthasar Schupp, der schon im 17. Jahrhundert schrieb: „Wann wir aller Orten wohlbestalte Schulen hätten, darinn die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb zwantzig Jahren eine neue Welt und bedörfften keiner Büttel oder Scharffrichter“ (zit. nach Titze 1973, S.19).

Dagegen waren nun die *„pädagogischen Pessimisten“*, wie ich sie nennen will – sie würden sich wohl als „Realisten“ bezeichnen –, der Meinung, dass Erziehung nun wohl doch das Letzte sei, wodurch eine Gesellschaft verändert werden könne. Dieser Kreis, in dem solche Töne anklingen, ist eine illustre und sehr heterogene Gesellschaft. Sie reicht von Wilhelm Dilthey über Siegfried Bernfeld und Norbert Elias bis zu den marxistischen Bildungstheoretikern unserer Tage, die in der Erziehung nur die „Reproduktion des Kapitals“ erblicken können (vgl. die Übersicht bei Werder 1975, S. 21 ff.) und zu den systemtheoretischen Schultheoretikern Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr, die lapidar erklären: „In der gesamten gesellschaftlichen Evolution ist Erziehung nie Schrittmacher struktureller Transformationen gewesen, sondern jeweils auf sie gefolgt“ (Luhmann/ Schorr 1979, S. 26)[2] –

bis hin schließlich zu Illich-Schülern wie Heinrich Dauber, der jeglichen pädagogischen Optimismus als ideologisch, illusionär, naiv und dilettantisch destruiert – Zitat: „Erziehung ist kein Hebel zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (Dauber 1980, S. 151) – und statt dessen dazu aufruft, die typisch pädagogischen Allmachtsphantasien zu bearbeiten.

Die dritte Position des „jein“ lässt sich mehrfach unterteilen. Da ist einmal die Position des (scheinbaren) „weder – noch“. Sie wird z.B. von Lutz von Werder vertreten, der den pädagogischen Optimisten und Pessimisten gleichermaßen Fehler und Einseitigkeiten vorwirft und schließlich mit seiner Position einer politischen Soziologie der Erziehung die These und die Antithese dialektisch aufzuheben verspricht (vgl. Werder 1975, insb. S. 24 ff.). Aber die Position des „weder – noch“ ist der zweiten, nur scheinbar konträren Position des „sowohl – als auch“ logisch äquivalent, weil in beidesmal versucht wird, die Einseitigkeiten von These und Antithese zu vermeiden und die Vorzüge beider miteinander zu verknüpfen. Wir finden diese Position des „sowohl – als auch“ – die im Übrigen weit verbreitet ist – z.B. in der Schultheorie von Wolfgang Kramp angedeutet. Er spricht einmal davon, dass Erziehung überall und jederzeit sowohl affirmativ als auch emanzipativ wirkte und stets prinzipiell zugleich Anpassung an vorgefundene gesellschaftliche Verhältnisse und Widerstand gegen solche Verhältnisse zum Ziel wie tatsächlich zur Folge habe“ (Kramp 1973, S. 121). Theodor Schulze hingegen plädiert in seinem ausführlichen Referat zu unserer Frage, das er beim V. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1976 in Duisburg gehalten hat, für ein „ja – aber“ (vgl. Schulze 1976): Erziehung vermag nur „gebrochen“ in den gesellschaftlichen Raum hineinzuwirken; „Lernen kann Gesellschaft verändern!“ (Schulze 1976, S. 64) lautet seine These, die er allerdings im Verlauf seiner Ausführungen mehrfach relativiert. Die Position des „ja – aber“ hat vieles gemeinsam mit jener des „ja, aber nur ein bisschen“, die etwa von den Autoren des UNESCO-Berichts über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme vertreten wird (Faure et al. 1973). Die „relative Autonomie“ des Erziehungssystems wird hier zur „relativen Ohnmacht“ umdefiniert. Schließlich finden wir noch eine weitere Unterposition des „jein“, das „wir wissen es nicht so genau“, die etwa bei A. Leschinsky und P. M. Roeder mit den „erheblichen methodologischen Schwierigkeiten“ begründet wird, die bei der Überprüfung der These auftreten (Leschinsky/Roeder 1976).

Es scheint so, als ob die dritte Position des „jein“ die fortschrittlichste ist, denn sie nimmt beide zuvor genannten, sich gegenseitig ausschließenden Positionen kritisch auf und erhebt damit implizit oder explizit den Anspruch, über diese hinauszukommen. Dabei dürfte vor allem die zuletzt angeführte Variante – das „wir wissen es nicht so genau“ – die reputierlichste sein; zeugt es nicht von wissenschaftlicher Bescheidenheit und Redlichkeit, wenn auf die Komplexität des Problemfeldes und auf künftige Forschungen verwiesen wird? Aber alle Varianten des „jein“ können, wenn man etwas skeptisch ihre Argumente verfolgt, auch als Umgehungs- oder Fluchtstrategie interpretiert werden. Das lauwarme „sowohl – als auch“ wie auch das mit Bescheidenheit kokettierende „wir wissen es nicht so genau“ können Formen des Sich-Drückens sein, des Sich-Drückens vor der *Entscheidung* oder vor der notwendigen *Forschungsarbeit.* Ein ständiges Einklagen von Problemlösungen ist ja selbst noch keine Problemlösung.

Wie dem auch sei, unser kurzer Blick in die Fachliteratur erbrachte ein Ergebnis, das uns die Qual der Wahl lässt. Pädagogik mag hier für den Außenstehenden als eine Art Nestroy’sche Posse erscheinen mit einem von Shakespeare geklauten Titel „Wie es euch gefällt“ oder aber, wenn man so will, als ein Drama nach Matthäus 7, 7: „Suchet, so werdet ihr finden“. In kaum einer anderen Disziplin, vielleicht von der Theologie und der Philosophie einmal abgesehen, können so konträre und widersprüchliche Positionen über Jahrhunderte hinweg in so enger Nachbarschaft in einer so apodiktischen Art und Weise vertreten und tradiert werden, wie gerade in der Pädagogik. Bekanntlich kann man aber aus Widersprüchen logisch korrekt Beliebiges ableiten.[3] Und gerade das ist es, was sie in der Wissenschaft so gefährlich macht, schließlich ist der Satz vom ausgeschlossenen Widerspruch seit Aristoteles eine transzendentale Bedingung der Möglichkeit korrekter Argumentation, also auch wissenschaftlicher Argumentation. Ohne seine Geltung würden die Kriterien der *Verständlichkeit,* der *Wahrheit* und der *Relevanz* nicht mehr greifen. Würde eine Wissenschaft kontradiktorische Sätze innerhalb einer Theorie zulassen, wären ihre Forschungsergebnisse beliebig und sie selbst vielleicht sogar überflüssig. In einer solchen Situation laufen wir Gefahr, in Ermangelung von Orientierungskriterien uns jener Position zu verschreiben, die wir zufälligerweise als erste oder aber am besten kennen lernen oder die uns von einem ihrer Vertreter in besonders eindrucksvoller Weise vorgetragen wird. Eine solche Entscheidung wäre, wenn auch verständlich, so doch nicht unproblematisch, weil andere Denkweisen nicht hinreichend berücksichtigt und eingeübt werden und die Zufälligkeit der Entdeckung bekanntlich noch nichts über die Zuverlässigkeit der Begründung aussagt.

II

Wenn über Jahrhunderte hinweg, wie in unserem Falle, immer wieder eine wichtige Frage auf so unterschiedliche, ja widersprüchliche Weise beantwortet wird, sollten wir bei der Suche nach der richtigen Antwort innehalten und uns fragen, woran das wohl liegen mag. „Der Mensch ist das Wesen, das zögert“, lautet ein nachdenklich machender Satz von Hans (Blumenberg 1981, S. 44). Vielleicht sollten wir in der Tat zögern bei dem Versuch einer Beantwortung unserer Frage und uns statt dessen der Frage selbst zuwenden. Es kann schließlich sein, dass die Möglichkeit einer antinomischen Beantwortung in der Frage selbst enthalten ist.

Eine solche reflexive Rückbesinnung auf die sprachlichen Bedingungen der Möglichkeit wissenschaftlicher Antworten ist in bestimmten Fällen eine notwendige, ja manchmal sogar auch schon eine hinreichende Bedingung der Problemlösung. Spätestens dann, wenn der Streit in der unversöhnlichen Wiederholung von These und Antithese verharrt und sich die Argumente in ermüdenden Appellen wiederholen und darin erschöpfen, wird die Grenze von Wissenschaft und Magie fließend und die sprachanalytische Reflexion auf die zugrundeliegende Fragestellung eine notwendige Voraussetzung der weiteren wissenschaftlichen Arbeit.[4]

Ein solcher „explikativer Diskurs“ – um einen Terminus von Jürgen Habermas zu gebrauchen (vgl. Habermas 1981b, Bd. 1, S. 44 f.) – könnte einmal zu dem Ergebnis kommen, dass die Frage aus Gründen, die in der Wissenschaft selbst liegen, gar nicht beantwortet werden kann, beispielsweise deshalb, weil sie mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden nicht entscheidbar ist. Das wäre gewissermaßen die Position des antimetaphysischen Aufklärers. Sie kann, wie es von den logischen Positivisten getan wurde, auf die Behauptung zugespitzt werden, dass die Frage selbst schon sinnlos sei und deshalb auch jeder Versuch einer Beantwortung. Solche metaphysischen Fragen erzeugen *Scheinprobleme,* und die Vermutung dürfte nicht abwegig sein, dass es solche Scheinprobleme nicht nur in der Philosophie, auf die sich etwa Carnap bezog, gibt, sondern auch – und nicht gerade selten – in der Pädagogik (vgl. dazu Carnap 1971; Stegmüller 1969, S. 347 ff; 380 ff). Solche Scheinprobleme entstehen häufig dadurch, dass Antworten auf eine Frage schon gegeben werden, bevor die Frage überhaupt klar gestellt ist. Wir besitzen gewissermaßen die Antwort, noch ehe wir die Frage besitzen, und die Folge davon ist, dass wir das Problem kontrovers diskutieren, ohne ein Kriterium zur Schlichtung des Streites zu besitzen, weil die zugrundeliegende Frage weder klar noch verständlich gestellt wurde. So wie hundert Betrunkene keinen Nüchternen ergeben, so wird auch eine sinnlose Frage nicht sinnvoll, wenn viele sie ständig beantworten. In dem Augenblick aber, wenn wir die Sinnlosigkeit der Frage entdecken, wäre die Frage wohl nicht beantwortet, das zugrundeliegende Problem aber verschwunden.

Ein drittes mögliches Ergebnis einer solchen Sprachexplikation könnte darin bestehen, dass wir die Frage exakter und genauer stellen könnten und damit den vielleicht entscheidenden Schlüssel zu einer Beantwortung endlich in die Hände bekämen. Fragen wir also, zu welcher dieser drei Arten von Fragemöglichkeiten unsere Frage gehört – die Frage: „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?“

III

Ein erster Blick auf die logische Struktur dieser Frage zeigt, dass die möglichen Antworten „ja“ und „nein“, was ihren Informationsgehalt betrifft, merkwürdig *asymmetrisch* sind. Nur ein „nein“ scheint eine informative Antwort zu sein, weil es ausdrücklich einen Sachverhalt ausschließt. Die Antwort „Nein, es gibt keine Gesellschaft, die durch Erziehung verändert werden kann“, wäre relativ leicht mit einem einzigen Gegenbeispiel zu falsifizieren .[5] Ein „ja“ hingegen ist ohne (oder ohne relevanten) Informationsgehalt, denn der Satz „Durch Erziehung kann eine Gesellschaft verändert werden“ ist logisch gesehen eine Tautologie in der Form: Wenn Erziehung, dann Gesellschaftsveränderung *oder nicht.* Der Kann-Satz impliziert beides: das Eintreten oder Ausbleiben des Sachverhalts; er ist also *unwiderlegbar* (vgl. Opp 1970, S. 209 ff.; Popper 1969). Es wäre nun aber – und darauf hat bekanntlich Karl Popper hingewiesen – ein Denkfehler, von der Unwiderlegbarkeit auf die Wahrheit eines Satzes zu schließen (vgl. Popper 1971, S. 14 ff.). Nur dann, wenn es gelänge, die Bedingungen exakt zu bestimmen, die vorliegen müssen, damit Erziehung immer oder mit einer hohen Wahrscheinlichkeit eine bestimmte Gesellschaft verändert, wäre eine positive Beantwortung der Frage gehaltvoll. Aber das ist ein *empirisches* Problem, und eine empirische Beantwortung der Frage dürfte schlechterdings unmöglich sein. Das zeigt ein einfacher Gedankengang: Um die Frage experimentell beantworten zu können, müssten wir praktisch zwei weitgehend identische Gesellschaften isolieren, die eine erzieherisch beeinflussen, die andere völlig erziehungsfrei belassen und das so, dass alle anderen variablen Beeinflussungsfaktoren beidesmal völlig konstant bleiben. Das ist natürlich unmöglich. Aber selbst wenn es möglich wäre, würde das Ergebnis dieses Experiments sich unter empirischen Bedingungen allein nicht generalisieren lassen. Nein, unsere Frage ist empirisch nicht entscheidbar, sofern wir hierbei das „empirisch“ im Sinne des strengen Empiristen verwenden.[6] Damit bleibt aber jetzt auch der einzige empirisch gehaltvolle Weg einer Beantwortung unserer Frage aus methodologischen Gründen versperrt. Wir können jetzt unsere bisherigen Überlegungen deshalb so zusammenfassen: Entweder bleibt eine Antwort auf unsere Frage *tautologisch* oder *empirisch leer.*

Die Schwierigkeiten einer empirischen Forschung beginnen aber schon im Rücken dieser Überlegungen, nämlich bei der für eine Oberprüfung notwendigen *Operationalisierung* der Begrifflichkeit. Damit sind wir nun endlich bei der Fragestellung selbst, bei der Frage als einer sprachlichen Entität, angelangt. Wir fragen uns jetzt: Was bedeuten eigentlich die in dieser Frage benützten Begriffe? Die drei wichtigsten Begriffe, nämlich „Erziehung“, „Gesellschaft“ und „Veränderung“, sind alles andere als eindeutig und klar. Als Begriffe der Bildungssprache, als die sie hier erscheinen, teilen sie die Allgemeinheit und Vagheit der Bedeutung mit der Alltagssprache, ohne jedoch deren Vorzug eines konkretisierenden und präzisierenden Handlungszusammenhanges zu besitzen. Beginnen wir mit dem Begriff der *„Erziehung“.*

Ein einheitlicher Sprachgebrauch dieses pädagogischen Grundbegriffes ist auch in der Pädagogik selbst nicht auszumachen. Auch in der für uns relevanten Literatur erscheint er in mehreren Bedeutungen. Sie lassen sich jedoch idealtypisch in zwei Klassen unterteilen: Einmal werden damit nur jene zielgerichteten Beeinflussungsversuche auf Menschen verstanden, die den Anspruch auf eine Verbesserung und Anreicherung erheben. Diese Bedeutung ist in der Pädagogik weit verbreitet (vgl. Brezinka 1974, S. 35 ff.), sie wird in unserer Literatur gelegentlich sogar auf schulische Erziehung eingeschränkt (die Frage lautet dann, ob durch Schule die Gesellschaft verändert werden kann) (vgl. Fend 1974, S. 232 ff.). Eine demgegenüber stark ausgeweitete Intention des Begriffes „Erziehung“ finden wir dort vor, wo er mehr oder weniger synonym zum Lernbegriff verwendet wird, allerdings ohne dabei die in der Lernpsychologie übliche Einengung auf individuelles Lernen zu akzeptieren. Unter „Erziehung“ in diesem Sinne versteht man dann schlicht die „Fähigkeit auf nichtgenetischem Wege Informationen und Verhaltensweisen zu tradieren“ (Liedtke 1976, S. 65). Mit dieser Definition von Max Liedtke wird deutlich, dass eine so verstandene Erziehung eng mit der kulturellen Evolution der Menschheit zusammenhängt, ja deren Voraussetzung ist. Denn es ist die beim Menschen einmalig auftretende Fähigkeit, genetisch

nicht vererbbare Informationen und Verhaltensweisen über viele Generationen hinweg weiterzugeben, die ihm eine ungeheure Beschleunigung seiner kulturellen Evolution ermöglichte. Wir sehen aber auch, dass hier sich schon aus der *Definition* des Erziehungsbegriffes die positive Beantwortung unserer Ausgangsfrage ergibt. Dass durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden kann, ist damit eine *analytische Wahrheit,* weil – ganz im Sinne Kants – „die Verknüpfung des Prädikats mit dem Subjekt [ ] durch Identität gedacht (wird)" (vgl. Kant 1781, S. 39) oder weniger missverständlich formuliert: weil die Wahrheit logisch aus Definitionen folgt (vgl. Essler 1971, S. 72).

Berücksichtigen wir nun diese zwei Erziehungsbegriffe, dann lassen sich einige (nicht alle) Widersprüche in der Literatur als bloß scheinbare entlarven. Allgemein lässt sich sagen: Wer einen engen, also intentionalen Erziehungsbegriff verwendet, neigt dazu, auf unsere Frage mit „nein" zu antworten, vor allem dann, wenn dies zu Zeiten stagnierender oder rückläufiger Reformhoffnungen geschieht (vgl. Werder 1975, S. 17). Umgekehrt kommen Autoren mit einem weiten Erziehungsbegriff zu einer positiven Beantwortung der Frage, ja, sie spitzen ihr „ja" sogar modal noch auf die Notwendigkeit von Erziehung zu. Aber diese Notwendigkeit ist eine definitorisch bedingte. Eine Gesellschaftsveränderung im Kontext kultureller Evolution setzt Erziehung per definitionem notwendigerweise voraus. Also gilt auch der Satz: „Erziehung ist notwendig für die Steuerung der weiteren Evolution der Gesellschaft" (Liedtke 1976, S. 170). Damit spitzt sich das Problem aber auf die Frage „nach dem Verhältnis von funktionalen Lernvorgängen zu intentionalen Inszenierungen zu", wie Hans Thiersch in seinem Göttinger Vortrag zu Recht bemerkte (vgl. Thiersch 1981), oder anders gesagt: auf die Frage, ob und inwieweit wir durch *intentionale Lehrprozesse* wichtige *funktionale Lernprozesse* in Bewegung bringen können (vgl. Treml 1980).

Aber was ist nun *„Gesellschaft"?* Dieser Begriff ist noch mehrdeutiger und vager als der Erziehungsbegriff. Kann man schon Pädagogen in arge Verlegenheit bringen, wenn man sie spontan fragt, was Erziehung sei, wie um so mehr dann Soziologen mit der Frage nach der Gesellschaft. Ist Gesellschaft nun eine „zweckgebundene, aus Nützlichkeitserwägungen entstandene, meist in sich gegliederte Gruppe von Menschen, die zusammen leben und arbeiten", wie wir es in Wahrigs Deutschem Wörterbuch lesen können (Wahrig 1974, Spalte 1487) oder ist Gesellschaft „jenes Sozialsystem, das letzte grundlegende Reduktionen institutionalisiert", wie Niklas Luhmann meint (Luhmann 1971, S. 16), um nur zwei weit auseinander liegende Definitionen zu nennen. In den soziologischen Lexika finden wir in schöner Regelmäßigkeit unter diesem Stichwort den Hinweis auf die Vieldeutigkeit dieses Grundbegriffes und die Aufzählung mehrerer Intentionen (z.B. König 1970, S. 104 ff.).

Noch undurchsichtiger wird das Problem schließlich, wenn wir den dritten Begriff, nämlich den der *„Veränderung"* mit berücksichtigen und uns fragen: Wann hat sich eine Gesellschaft verändert? bzw. genauer formuliert: Was muss vorliegen, damit wir zu Recht sagen können, dass sich eine Gesellschaft verändert hat? Diese Frage hat eine lange und verwirrende Theoriegeschichte. Theorien des sozialen Wandels gleich welcher Couleur kranken bis heute an der Unfähigkeit, diese Frage zufriedenstellend zu beantworten (vgl. z.B. Giesen/Schmid 1975, S. 389 ff., 392 ff.; Habermas 1976, insb. S. 92 ff.). Eines ist sicher: Sie lässt sich allein *deskriptiv* nicht beantworten. Erst wenn es gelingt, so etwas wie *normative* Identitätsstrukturen von Gesellschaften auszumachen, die konstitutiv für sie sind, lässt sich diese Frage vielleicht beantworten (vgl. Habermas 1973, S. 11 ff.). Aber hier wird die Sache labyrinthisch und spekulativ. Die meines Erachtens interessanteste Antwort auf die Frage nach einer vernünftigen Identität von komplexen Gesellschaften hat wohl Jürgen Habermas gegeben. Sie lautet: Die Identität einer Gesellschaft lässt sich inhaltlich nicht mehr bestimmen, sie ist vielmehr immer erst das Ergebnis eines gemeinsamen Bildungs- und Willensbildungsprozesses; in seinen Worten: „Die Vernünftigkeit der Identitätsinhalte bemisst sich [...] allein an der Struktur dieses Erzeugungsprozesses, d. h. an den formalen Bedingungen des Zustandekommens und der Überprüfung einer flexiblen Identität, in der sich alle Gesellschaftsmitglieder wiedererkennen und reziprok anerkennen, d. h. achten können" (Habermas 1974, S. 52). Wir sehen, Identität ist nach Habermas auch bei Gesellschaften das Ergebnis eines andauernden Lernprozesses, also von Erziehung im weiteren Sinne. Übertragen auf unsere Fragestellung heißt dies aber: *Die Antwort auf die Frage, ob durch Erziehung Gesellschaft verändert werden kann, ist das Ergebnis eines (ständigen) Erziehungsprozesses und kann deshalb nie vorweg – und vor allem nie ex cathedra – beantwortet werden.* Zugespitzt gesagt: Wenn wir wissen wollen, ob die Gesellschaft verändert werden kann, müssen wir daran gehen, sie zu verändern.

Von daher betrachtet, müssten wir nun eigentlich auch dem näherkommen können, was mit „Gesellschaft" gemeint ist. Denn wenn die Veränderungskriterien von gesellschaftlicher Identität aus einem gemeinsamen Lernprozess hervorgehen, dann müsste es möglich sein, aus diesem Lern- und Erziehungsprozess das Gesellschaftsbild zu rekonstruieren, das ihm zugrunde liegt. Damit ist nun aber die Grenze eines Vorgehens erreicht, das die Maßstäbe seiner Vernünftigkeit aus der reflexiven Kritik seines eigenen sprachlichen Vermögens holt. Wir müssen jetzt die Sprachanalyse wenigstens andeutungsweise in Richtung auf eine inhaltliche Redeweise überschreiten und uns fragen, in welchem aktuellen *politischen* Zusammenhang unsere Frage gestellt wird. Anders gesagt: Wir versuchen nun, unsere Frage nicht nur *semantisch,* sondern auch *pragmatisch zu* interpretieren, eingedenk der Wittgenstein'schen Einsicht, dass das Sprechen einer Sprache „Teil einer Tätigkeit oder einer Lebensform ist" (Wittgenstein 1967, S. 24), und dass deshalb der semantische Sinn von Sprache sich erst durch die Berücksichtigung des Handlungszusammenhanges des Sprechens erschließt. Die Bedeutung unserer Frage, so kann man zusammenfassend sagen, ist in den Regeln ihres praktischen Gebrauchs zu finden und kann deshalb nur durch deren Rekonstruktion erfasst werden.

So wie gilt, dass man gesellschaftliche Veränderungsbewegungen nur verstehen kann, wenn man die Frage versteht, die sie umtreibt, so gilt wohl auch, dass man die Frage nur verstehen kann, wenn man sie als Frage gesellschaftlicher Bewegungen rekonstruiert. Es ist nun allerdings in die-

sem Rahmen unmöglich, eine solche Rekonstruktion in Form einer inhaltlichen Redeweise auch nur annähernd erschöpfend auszuführen. Andeutungen müssen hier genügen.

IV

Wenn ich es recht sehe, unterscheidet sich der aktuelle Kontext, in dem sich die Frage nach einer Gesellschaftsveränderung stellt, in grundlegender Weise von früheren, ähnlich gelagerten Situationen, so etwa von der des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts, also etwa jenen 100 Jahren, in denen in Europa das allgemeinbildende Schulwesen erfunden wurde. Ging damals der Impuls zur Gesellschaftsveränderung vom aufgeklärten Bürgertum, von vereinzelten liberalen Adeligen und Theologen und der sich konstituierenden Staatsgewalt aus – also gewissermaßen „von oben" – und gegen die unmittelbaren subjektiven Interessen des verelendeten Bauerntums (und damit der Mehrheit der Bevölkerung) (vgl. dazu Leschinsky/Roeder 1976), so kommen heute die Rufe nach einer Gesellschaftsveränderung in der Regel „von unten", aus der politischen Basisbewegung, der Ökologiebewegung, der Friedensbewegung, der Alternativbewegung. Ging es damals um die Konstituierung einer staatlichen Zentralgewalt und der Entwicklung des „industriösen Menschen" mit Hilfe geplanter und ausdifferenzierter Erziehungsprozesse, so geht es heute ganz entgegengesetzt um den Abbau staatlicher Zentralgewalt und seiner Verflüssigung durch partielle Entdifferenzierungsprozesse (vgl. Treml 1981b) und um die Entwicklung nachindustrieller Gesellschaftsformen (vgl. Huber 1980).

Im Vergleich nun zu jenen vielen gesellschaftsverändernden Impulsen, die der Marxismus am ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Weltgeschichte aufprägte, geht es heute um mehr als nur um die Veränderung der Eigentumsverhältnisse an den Produktionsmitteln. Die Kritik zielt heute auf die industrielle Gesellschaftsform und auf dessen Herzstück der Wachstums- und Akkumulationsethik schlechthin. Es geht jetzt um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen aller Menschen und das quer zu den Produktionsverhältnissen und jenseits des Zwanges zur ständigen Entfaltung der Produktivkräfte. Jetzt steht nicht nur die Herrschaft von Menschen über Menschen zur Disposition, sondern auch die Illusion von Herrschaft des Menschen über die Natur (vgl. Amery 1978).

Noch ein letzter historischer Vergleich. Es gibt viele Parallelen heutiger Reformbewegungen mit jenen gesellschaftlichen Reformbewegungen, die um die Jahrhundertwende etwa bis 1933 reichten, ich meine die Deutsche Reformpädagogik, die Lebensreformbewegung, die Siedlungsbewegung und die Jugendbewegung (vgl. Flitner/Kudritzki 1961). Auch heute wieder ist es die Jugend, die am sensibelsten reagiert und das in Ermangelung einer politischen Trägerschaft für die unerlässliche Umwandlung der Werte und des Umschwenkens auf einen neuen Kurs, und das ebenfalls wie damals mehr oder weniger autonom. Schon damals spielte die Rückbesinnung auf die natürlichen Lebensgrundlagen eine wichtige Rolle und war durchaus verknüpft mit einer Kritik einer ins Kraut schießenden Industrie und Technik. Aber diese Kritik zielte in erster Linie auf das Nachhinken der Kultur und nicht auf die moderne Industriegesellschaft selbst, vielmehr ging es ihr, wie Wilhelm Flitner es ausdrückte, um die „Vermenschlichung der industriellen Lebensordnung" (Flitner/Kudritzki 1961, S. 15 [sinngemäß, nicht wörtlich]). Die heutige Zivilisationskritik geht in ihrer ausgeprägtesten Form in entscheidender Weise darüber hinaus und sucht nach Wegen in ein nachindustrielles Zeitalter, in dem die Menschen miteinander und mit der Natur friedfertig und nicht ausbeuterisch umgehen. Dabei werden jene zwei Grundqualifikationen in Frage gestellt, die vor allem unser Schulsystem vermittelt, nämlich die *individualistische Leistungsorientierung* und ein *rationales Denken, das sich in strengen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bewegt* (vgl. Fend 1981, S. 338). Statt dessen wird mit einem vernetzten *ökologischen Denken* experimentiert, das auch neue überindividuelle Sozial- und Leistungsformen umfasst – vielleicht als Vorbote eines neuen Rationalitätsbegriffes?[7]

Vergegenwärtigen wir uns aber nun auf diesem Hintergrund unsere Ausgangsfrage. Es scheint so, als ob jene politischen Bewegungen, aus denen gegenwärtig der Ruf nach Gesellschaftsveränderung am lautesten ertönt, weitaus umfassender und radikaler als zu früheren Zeiten das Gesellschaftssystem in Frage stellen. Welches Gesellschaftssystem? Es geht offenbar um jene Gesellschaft, die wir umgangssprachlich mit weltweiter moderner Industriezivilisation, soziologisch mit „moderner Gesellschaft" oder „funktional differenzierter Gesellschaft" bezeichnen. Der Ruf nach Veränderung dieser Gesellschaftsform zielt nun aber gerade auf jene Strukturen, die bislang als konstitutiv für die moderne Industriegesellschaft erachtet wurde, nämlich auf Wachstum und Ausdifferenzierung als einzig legal zugelassene Problemlösetechnik. Das ist historisch gesehen wohl ein einmaliger, gewissermaßen ein singulärer Fall. Die Empathie dieser Kritik spiegelt die Größe der Gefahr wider, auf die sie reagiert. Noch nie, so wird argumentiert, ist das Überleben nicht nur von einzelnen Menschen und Gruppen, sondern gar von Leben schlechthin so in Frage gestellt, wie gerade heutzutage, denn noch nie konnte der Mensch in einem solchen Ausmaße ein Potential an selbstzerstörerischen Vernichtungswaffen anhäufen, wie gerade heute, und wie noch nie zuvor drohen die dysfunktionalen Nebenfolgen einer gesellschaftlichen Entwicklung auf diese selbst zurückzufallen (vgl. Meadows u. a. 1973; Global 2000 1981; Treml 1981a).

V

In Anbetracht der Größe dieser Herausforderung wird jede *bejahende* Antwort auf unsere Ausgangsfrage nur schwer plausibel zu machen sein. Illusionslose Skepsis gegenüber jeder Ja-Antwort scheint angebracht. Das aber spricht offenbar für eine Nein-Antwort: „Man kann nicht viereinhalb Milliarden Menschen ändern, auch nicht mit wissenschaftlich verläßlichen Methoden", so der berühmte Verhaltenspsychologe Skinner jüngst in der Zeitschrift „Science" (vgl. Skinner 1981).

Resignativ stellt er fest (Skinner 1981): „Die Menschen haben vom Beginn ihrer Geschichte an geglaubt, Herr über ihre Handlungen zu sein" – das ist jedoch „ein großer Irrtum". In

Wahrheit regiert nicht freier Wille den Lauf der Geschichte, sondern „die Umwelt zwingt uns, unser Verhalten auszuwählen. Wenn es erfolgreich ist, werden wir auch in Zukunft entsprechend handeln“, aber – so Skinner weiter – dieses Jahrtausende alte verhaltenspsychologische Erfolgsrezept taugt mittlerweile nichts mehr, denn seit sich die irdischen Lebensbedingungen immer schneller verändern, und zwar erkennbar zum schlechteren, fehlt die erforderliche Zeit, um die erfolgversprechenden Anpassungsformen herauszufinden. Schließlich könne die Menschheit ihr Verhalten nur nachträglich an der Realität ausrichten, doch beim inzwischen erreichten Tempo des Umweltwandels wäre sie gezwungen, sich schon jetzt der Welt von morgen anzupassen; das aber – so Skinner – ist „ein Unding“.

Der trostlose Pessimismus dieser Skinner'schen Gedankenführung wird nun allerdings durch eine – gerade für uns nicht uninteressante – Wendung gemildert. „Am ehesten“ (wenn überhaupt) – so Skinner – „lässt sich vielleicht der akademische Nachwuchs dazu bewegen, die bislang ehernen Gesetze der Evolution zu transzendieren“, soll heißen: ein Verhalten anzunehmen, „das den Bedingungen der Zukunft schon heute Rechnung trägt“ (Skinner 1981). Wir sehen, nicht mehr das *Proletariat* (wie bei Marx), sondern die *Intelligenz* – genauer: die *junge Intelligenz* – wird als potentielle Trägergruppe gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und als potentielle Zielgruppe pädagogischer Sensibilisierungsversuche anvisiert. Dafür scheint ja eine, inzwischen empirisch wohl gut bestätigte Einsicht zu sprechen, nämlich die, dass die Länge der Schulzeit signifikant mit der intellektuellen Flexibilität und Mobilität korreliert; anders gesagt: Die Bereitschaft zu lernen und umzulernen hängt in großem Maße davon ab, wie viel Bildung jemand zuteil geworden ist (vgl. Fend 1981, S. 336 ff.). Bekanntlich ist aber intellektuelle Flexibilität und Mobilität noch lange nicht identisch mit der Fähigkeit, alte Gewohnheiten abzulegen und sein Verhalten zu ändern. Wer erfahren will, wie schwer es ist, die Welt zu verändern, braucht nur einmal bei sich selbst zu beginnen.

So problematisch auch die Hoffnung auf den akademischen Nachwuchs sein mag, es gibt entgegen aller pessimistischen Prognosen einen bedenkenswerten, verzweifelt optimistischen Einwand. Er lautet als Frage formuliert: Spricht nicht gerade die objektive Notwendigkeit (der Zwang zu) einer Änderung im Sinne der bloßen Systemerhaltung des Lebens wiederum dafür, dass die dazu notwendigen subjektiven Änderungsprozesse schließlich möglich und rechtzeitig eingeleitet werden? Hinter dieser Frage scheint ebenfalls ein ehernes Evolutionsprinzip zu stehen, nämlich das Bestreben der Selbsterhaltung einer Gattung durch Vermehrungserfolg über konkurrierende Systeme, das sogenannte „Darwin'sche Fitnessprinzip“ (vgl. zum Folgenden Markl 1980). Aber dieses Prinzip kann durchaus auch – wie viele Beispiele aus der Evolutionsgeschichte zeigen – einmal mit dem Ziel des Überlebens in tödlichen Widerspruch geraten. Dazu kommt erschwerend hinzu, dass dieses Evolutionsprinzip als alleiniges, die Evolution steuerndes Selektionsprinzip nicht mehr ausreicht, um den Bestand des Gesamtsystems Leben zu garantieren, denn zum ersten Mal hat eine Spezies – nämlich der Mensch – es fertiggebracht, alle Konkurrenten so zu übertrumpfen, dass eine Selektion von Handlungsalternativen nach dem Konkurrenzvorteil, den sie verleihen, unsinnig wird. Der Konstanzer Biologe Hubert Markl bemerkt dazu weiter: „Das heißt, dass das Bewertungskriterium der biologischen Evolution selbst – die Vermehrungsfitness – obsolet geworden ist und durch eine Wertfunktion abgelöst werden muss, die Handlungsalternativen danach beurteilt, ob sie das Überleben des Übersystems Menschheit in einer unbegrenzt funktionsfähigen Biosphäre ermöglichen“ (Markl 1980, S. VIII).

© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Ist diese Forderung nach einem neuen, normativen bzw. werthaften Selektionsprinzip für die soziale Evolution, die hier bemerkenswerterweise von einem Naturwissenschaftler erhoben wird, realistisch? Diese Frage wird eine rhetorische bleiben müssen. Sicher ist nur, dass das zentrale Problem der Zeitknappheit, das von Skinner zu Recht hervorgehoben wurde, wenn überhaupt, nur durch eine Wertefunktion angemessen angegangen werden kann, welche die evolutionären Adaptionsprozesse nicht erst nachträglich, sondern schon vorgängig steuert, um dadurch Lernprozesse mit tödlichem Ausgang zu verhindern (sofern es nicht schon zu spät ist, müssen wir in Klammern hinzufügen). Und sicher ist ebenfalls, dass – wenn überhaupt – diese Wertefunktion nur durch umfassende Erziehungsprozesse (i. w. S.) internalisiert (und internationalisiert) werden kann. Wenn diese Erziehungsprozesse nicht *über* unsere Köpfe hinweg, sondern *durch* sie hindurch vermittelt werden sollen, müssen daran auch Erziehungsprozesse im engeren Sinne beteiligt sein.

VI

Auf dem Hintergrund dieser evolutionstheoretischen Gedanken, die – das sei betont – bislang nicht mehr als Vermutungen und Spekulationen sind, erscheint nun aber unsere Ausgangsfrage in einem anderen Licht. Ist sie sprachlogisch gesehen auch tautologisch und methodologisch gesehen gar metaphysisch, wird sie pragmatisch in einem bestimmten Handlungszusammenhang durchaus sinnvoll. Um ein einfaches Beispiel zu geben: Wenn während einer rasanten Skiabfahrt in den Alpen einer ruft: „Kann da vorne nicht ein Abgrund kommen?", dann kann diese Kann-Frage eine durchaus sinnvolle sprachliche Äußerung sein (und das ganz unabhängig davon, ob der Abgrund tatsächlich vorhanden ist oder nicht). Ihre Funktion ist es offensichtlich, auf eine mögliche Gefahr aufmerksam zu machen. Sie ist eine *Warnung* oder – wenn man so will – eine *Bitte,* die Bitte, die Aufmerksamkeit auf eine drohende Gefahr zu lenken. Fragen können, so meint der Philosoph Wilhem K. Essler, stets als eine spezielle Art von Bitten aufgefasst werden, und er veranschaulicht diese These mit einem Beispiel: „Es ist ja z.B. ‚Wo warst du heute Nachmittag?' gleichwertig mit ‚Bitte sage mir, wo du heute Nachmittag warst!', und analog bei anderen Fragen" (Essler 1972, S. 31 f.). Bei diesem Beispiel zielt die Bitte wohl auf eine Antwort der zugrunde liegenden Frage; das Fragen wird hier gut kybernetisch als ein Verhalten verstanden, das Informationen anfordert (vgl. Bastian 1970, S. 180 ff.). Es gibt nun aber auch Fragen, die damit nicht angemessen verstanden werden, Fragen, deren Funktion mit ihrer Beantwortung nicht erfüllt, sondern geradezu missverstanden wäre. Ich will solche Fragen *„elementare Fragen"* nennen.

Elementare Fragen sind Fragen, die in Krisenzeiten, in denen wichtige kontingente Sicherheiten brüchig werden, tastende Versuche in Richtung neuer, die Krise überwindender Relevanzstrukturen darstellen. Nicht *Informierung,* sondern *Orientierung* wird gesucht – ganz im alltäglichen Sinne: „Man fragt nach dem Weg, wo man die Orientierung verloren und die Hoffnung aufgegeben hat, aus eigener Kraft oder durch Zufall den Weg zu finden" (Giel 1969, S. 430). Elementare Fragen zielen nicht auf eine definitive Ja- oder Nein-Antwort, sondern auf die sensible Fähigkeit des Zuhörens, Mitfragens, Hineindenkens, Mitdenkens, des Rekonstruierens und Übersetzens, des Ernstnehmens und Sich-auf-die-Herausforderung-Einlassens – und damit auf eine Handlung, die der Unsicherheit der Frage nicht durch ihre schnelle Beantwortung entgehen will sondern sich ihr stellt, sie aushält. Ein solches Fragen ist weniger Ausdruck eines Informationsbedürfnisses, als vielmehr Ausdruck einer Art Ohnmacht und Hilflosigkeit.[8] Ein solches Fragen hängt eng mit der „Negativität der Erfahrung" zusammen und ist nicht selten – um es mit Gadamer zu sagen – „mehr ein Erleiden als ein Tun. Die Frage drängt sich auf, es lässt sich ihr nicht länger ausweichen und bei der gewohnten Meinung verharren" (Gadamer 1969, S. 348).

Weil dieses Erleiden kein Sprachloses, sondern ein Ausgesprochenes und damit Explizites ist, drängt es zum Nachdenken, zum Überdenken – ja letztlich zum Umdenken, und kann so, weil es sich nicht vorschnell mit tradierten Antworten abspeisen lässt – der Anfang einer Wende sein. Ich möchte dazu ein Beispiel aus der pädagogischen Fachliteratur geben. Schon J. Abner Peddiwell, der mysteriöse Autor des berühmten Säbelzahn-Curriculums, schildert uns eine solche Situation, die mit der heutigen durchaus vergleichbar sein dürfte (vgl. zum folgenden Abner Peddiwell 1974, hier S. 37): Die paläolitische Gesellschaft ist in eine Überlebenskrise geraten, weil die durch die Erfindung der geplanten Erziehung einhergehende Perfektionierung der Jagd alle jagdbaren Tiere ausgerottet oder durch äußere Umstände abgewandert waren. Eine Anpassung an diese Schwierigkeiten war dringend erforderlich, wenn der Stamm nicht zugrunde gehen wollte. Dann schildert der Autor die entscheidende Phase so: „Zum Glück für den Stamm gab es jedoch Männer von der Art des Neuen Faust, die die Fähigkeit zum Handeln hatten und Mut zum Denken besaßen. Einer von ihnen stand mit hungrigem Magen am trüben Fluss und überlegte, wie er einen Fisch zum Essen fangen könnte. Immer wieder an diesem Tag versuchte er es mit der alten Methode, aber in seiner Verzweiflung verwarf er schließlich alles, was er in der Schule gelernt hatte und dachte nach [ ]". Das war die Wende (deren inhaltliche Ausprägung uns hier im Übrigen nicht weiter zu interessieren braucht, weil sie nicht auf unsere heutige Situation übertragbar ist).

Es gibt offenbar elementare Fragen, die aus der Verzweiflung gespeist werden, und die man nicht durch Erinnerung an die in der Schule gelernten Antworten aus der Welt schaffen kann. Vielleicht ist unsere Frage eine solche, vielleicht zielt sie gar nicht auf eine Ja-Nein-Antwort, sondern ist eine aus der Verzweiflung gespeiste Bitte, gemeinsam über eine drohende Gefahr nachzudenken.

Wir haben Fragen und bekommen immer nur Antworten (als ob man alle Menschen in zwei Klassen einteilen könnte, in jene, die Fragen haben, und in solche, die die Antworten darauf wissen). Wir fragen, wohin führt uns dieser gesellschaftliche Fortschritt? Welche Nebenfolgen hat er für wen und für wen nicht? Welche Zukunft haben die nach uns geborenen Generationen? Werden sie noch einen Wald oder eine Blumenwiese kennen lernen oder haben sie keine Chance mehr? Und schließlich: Wie soll eine Erziehung *nach* Auschwitz (Adorno) und *vor* dem potentiellen atomaren oder ökologischen Holocaust aussehen, die diesen Fragen nicht ausweicht? Was kann der einzelne Pädagoge, der Lehrer, der Sozialarbeiter oder der Erziehungswissenschaftler tun? Wir fragen und bekommen, wenn überhaupt, immer nur Antworten. Leichter als Fragen ist oft das Antworten?[9]

„Kultur", so sagte Hans Blumenberg einmal, „ist auch Respektierung der Fragen, die wir nicht beantworten können, die uns nur nachdenklich machen [ ]" (Blumenberg 1981, S. 46). In Abgrenzung zu einem bloß kontemplativen Begriff des Nachdenkens würde ich allerdings auf die kommunikative Struktur und praktische Relevanz eines gemeinsamen Nachdenkens hinweisen. In diesem Sinne ist ein solches Nachdenken Teil einer umfassenden Praxis des gemeinsamen Umdenkens – und damit neuer Relevanzkonstitution. Zumindest eines vermag aber ein solches Nach- und Umdenken zu leisten: „Es bleibt nicht alles so selbstverständlich, wie es war" (Blumenberg 1981, S. 47). Eine immer doch auch *kontemplative* Theorie ist dabei durchaus nicht nutzlos, ganz im Gegenteil; sie kann diese Praxis als fremden und eigenen Lernprozess verstehend kritisch begleiten, sie auf ihre Voraussetzun-

gen und Folgen hin untersuchen und aufklären, und sie nicht zuletzt dadurch auch vor jenem blinden Aktionismus bewahren, in den eine theorieblinde Praxis nicht selten zu fallen und in Gegenaufklärung umzukippen droht.[10] Angesichts der hohen Komplexität jenes Problemfeldes, das mit unserer Ausgangsfrage angedeutet ist, läuft man ohne Theorie leicht Gefahr, Regressionen als Innovationen auszugeben – ohne es zu bemerken. Allerdings werden wir mit Hilfe perfektionierter Lernprozesse, heißen die Formeln nun *„Lernfähigkeit“* wie bei Luhmann/Schorr (vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 69 ff.) oder „innovatives *Lernen“* wie im Lernbericht des Club of Rome (vgl. Botkin et al. 1979), vermutlich vergeblich weiter hinter der exponentiell wachsenden Komplexität herlaufen, weil diese Lernprozesse das zugrundeliegende Problem, nämlich die ständig wachsende Komplexität, selbst nicht in Frage stellen. Stattdessen gilt es, bestimmte zentrale Entscheidungen sozialer Evolution dort selbst in die Hand bzw. in den Kopf zu nehmen, wo die alte Identität unserer Gesellschaft in eine neue übergeführt werden muss, wenn das Ökosystem des natürlichen Lebens auf diesem Planeten erhalten werden soll. Die Schwierigkeit dabei ist, dass dies Lernprozesse nicht nur zum *Ziele,* sondern auch schon zur *Voraussetzung* hat, Lernprozesse, die erst – und das vermutlich sehr *zeitintensiv* – in Gang gebracht werden müssen. Diese Lernprozesse werden eine andere Qualität haben müssen als jene Perfektionsformeln, die uns die systemtheoretische Gesellschaftstheorie anbietet. Man könnte diese neue Art von Lernprozessen in Anlehnung an Theodor Schulze *„adaptives Lernen“* nennen (vgl. Schulze 1976), weil es hierbei nicht um Anhäufen und Akkumulieren zusätzlicher Lernprozesse geht, sondern um eine grundsätzlich neue Art und Weise, mit Komplexität umzugehen.[11]

Vielleicht müssen wir, um dieses Ziel zu erreichen, tatsächlich erst einmal wieder vieles von dem vergessen, was wir in der Schule (an Antworten) gelernt haben – und nachdenken. Ein solches Nachdenken würde eine Pädagogik der aufdringlichen Antworten in eine Pädagogik des solidarischen Mitfragens und eine Erziehung, die häufig nichts anderes ist als Missbrauch der Gelegenheit, dass andere zuhören müssen, in einen gemeinsamen Lernprozess überführen.

VII

Lassen Sie mich rückblickend das Ergebnis dieser kleinen explikativen Studie zusammenfassen. Die Frage, ob wir durch Erziehung die Gesellschaft verändern können, erweist sich bei näherer Betrachtung als *irreführend.* Sprachanalytisch gesehen handelt es sich hierbei um einen *metaphysischen Interrogativsatz.* Eine Antwort darauf mag deshalb *sinnlos* sein. Ich bin jedoch der Meinung, dass die Frage selbst jedoch keinesfalls auch sinnlos ist. Ihr Sinn lebt dort, wo sie gefragt wird und wo sie Menschen umtreibt, und das ganz unberührt von der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer sinnvollen Beantwortung. Es ist deshalb unklug, diese Frage aus der wissenschaftlichen Diskussion auszumerzen, wie das die logischen Positivisten tun würden. Schon Kant wusste, dass „die menschliche Vernunft das besondere Schicksal in einer Gattung ihrer Erkenntnisse hat, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie (ständig) durch Fragen belästigt wird, die sie nicht beantworten kann“ (sinngemäß bei Kant 1781, S. 3).

Mag das Ringen um die richtige Antwort auf unsere Frage auch deshalb ein Scheinproblem sein, das der Frage zugrundeliegende Problem selbst ist es nicht, wenn wir es als ein *elementares Fragen* durchschauen, das nicht auf Beantwortung zielt, sondern sich im Prozess des Fragens selbst ereignet. Im Fragen solcher elementarer Fragen sind wir selbst als Fragende in Frage gestellt, weil es eine Herausforderung an das eigene Lernen, ja des Umlernens, ist. Ein solches Fragen ist das Gegenteil einer bloß belehrenden Ja- oder Nein-Beantwortung. Der pädagogische Modus, in dem es sich ereignet, ist der des Lernens, nicht der des Lehrens. Wohlbemerkt handelt es sich hierbei nicht um die berüchtigte Lehrerfrage, die alte Antworten nur didaktisch umtanzt, sondern um jenes elementare Fragen, das in Krisenzeiten alte, aber trügerisch gewordene oder gar zerbrochene Kontingenzen durch Infragestellen in neue überführt. Nicht ihre Beantwortung, sondern ihr Verschwinden ist Ausdruck dafür, dass das zugrundeliegende Problem gelöst ist – oder frei nach Wittgenstein: „Es bleibt dann eben keine Frage mehr und eben dies ist die Antwort. Die Lösung des Problems merkt man am Verschwinden dieses Problems“ (Wittgenstein 1973, S. 114 f.).

Anmerkungen

1 Antrittsvorlesung an der Universität Tübingen am 14.1.82; Erstabdruck in der ZEP 5(1982)1. Die Zwischenüberschriften wurden für diese Publikation eingefügt.

2 Ganz ähnlich (aus einer ganz anderen Richtung und Zeit) schon Bernfeld (1973, S. 119): „Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturveränderung der Gesellschaft gewesen. Immer – ganz ausnahmslos – war sie erst die Folge der vollzogenen.“

3 Karl Popper weist in einem bekannten Aufsatz nach, „dass, falls zwei kontradiktorische Aussagen zugelassen werden, Jede beliebige Aussage zugelassen werden muss – denn aus einem Paar kontradiktorischer Aussagen kann jede beliebige Aussage logisch gültig abgeleitet werden“ (Popper 1970, S. 267).

4 Statt „sprachanalytisch“ könnte man auch „hermeneutisch“ sagen, wenn die Hermeneutiker (insb. der Gadamer-Schule) sich nicht auf die Erforschung der Bedingungen des Verstehens von Texten nicht-zeitgenössischer Autoren (und deren Auslegung) beschränkt hätten und die Erforschung der Bedingungen des Verstehens mündlicher Äußerungen von Zeitgenossen (und deren Auslegung) den Analytischen Philosophen überlassen hätten, und das, obwohl das Letztere doch wohl Priorität besitzt: „Nur derjenige (vermag) tradierte Texte zu deuten [ ], der die Äußerungen seines Nachbarn versteht [ ]“ (Kunne 1981, S. 2, vgl. auch passim).

5 Ganz analog zu Naturgesetzen, die in Form von Allsätzen formuliert werden; sie erscheinen negiert in Form der Negation eines universellen Es-gibt-Satzes, also als „Es-gibt-nicht-Satz“. Sie sind durch einen einzigen wahren universellen Es-gibt-Satz falsifizierbar, aber durch noch so viele bestätigende partikulare Es-gibt-nicht-Sätze nicht verifizierbar (vgl. Popper 1971, S. 39 f).

6 Das hängt vor allem damit zusammen, dass universelle Es-gibt-Sätze wohl falsifizierbar, aber nicht verifizierbar sind.

7 Dies scheint mir bislang weder von N. Luhmann (vgl. etwa Luhmann 1981, S. 24, passim), noch von J. Habermas (vgl. insb. Habermas 1981b) angemessen unter dieser Perspektive in den Blick gekommen zu sein, obwohl bei Habermas durchaus erste Gedanken in diese Richtung gehen, vgl. insb. Habermas 1981b, Bd. 2., S. 548 ff.

8 Vgl. Giel 1968, S. 44: „Fragen, so könnte man hier schon allgemein sagen, stellen sich dort ein wo die Wirklichkeit den Charakter der Vertrautheit verliert, wo sie sich den gekonnten Griffen und Gängen entzieht und den Menschen hilflos werden lässt“ und S. 45: „Wo das Fragen ansetzt, ist nichts mehr schlicht gegeben.“ und S. 39: „In Fragen artikuliert sich also nicht unsere Macht über die Wirklichkeit, das Fragen ist kein sich an der Wirklichkeit sich ermöglichendes Können,

sondern vielmehr der Ausdruck unserer Ohnmacht und Hilflosigkeit. Sie brechen daher auch dort auf, wo die Wirklichkeit uns entgleitet, dort wo die gedeutete Wirklichkeit gewissermaßen durchlöchert wird". Zu einer Phänomenologie der Frage vgl. Poltner 1972.

9 Gadamer weist auf eine der „größten Einsichten, die uns die platonische Sokratesdarstellung vermittelt," hin, nämlich darauf, „dass das Fragen – ganz im Gegensatz zu der allgemeinen Meinung – schwerer ist als das Antworten" (Gadamer 1960, 3. 345). Zur Philosophie der Frage vgl. auch Coreth 1973.

10 Ein Anliegen, das zu Recht auch Habermas in jüngster Zeit immer stärker in den Vordergrund rückt (vgl. Habermas 1981a, passim).

11 Genauer gesagt: Statt in kausaler, einliniger Denkbewegung (sei es reaktiv oder vorausplanend) die steigende Komplexität (technisch) abarbeiten zu lernen, geht es jetzt um das Einüben eines vernetzten ökologischen Denkens, das die steigende Komplexität dadurch vermeidet oder verringert, dass man sich in wichtigen Teilbereichen wieder in jene ökologischen Naturkreisläufe einfügen lernt, die sich in einer Jahrmillionen langen Evolutionsgeschichte als überlegen und brauchbar erwiesen haben, und die weiterhin zu ignorieren den Verlust der eigenen Lebensgrundlage zur Folge hätte.

Literatur

Abner Peddiwell, J.: Das Säbelzahn Curriculum. Stuttgart 1974.

Amery, C.: Natur als Politik. Die ökologische Chance des Menschen. Reinbek bei Hamburg 1978.

Bastian, H.-D.: Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart. München 1969.

Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main 1973.

Botkin, J.W./Elmandjra, M./Malitza, M.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien 1979.

Blumenberg, E.: „Nachdenklichkeit". In: Suhrkamp, Information Philosophie. Frankfurt am Main 1981.

Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1974.

Carnap, R: Scheinprobleme in der Philosophie. Das Fremdpsychische und der Realismusstreit. Frankfurt/Main 1971 (2. Aufl.).

Coreth, E.: Frage. In: Krings, H./Baumgartner, H.M./ Wild, C. (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe Bd.1: Das Absolute – Gesellschaft. München 1973, S. 485 – 493.

Dauber, H.: Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung ab Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, G./Dauber, H./ Tietgens, H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1980, S. 113 – 176.

Essler, W.K.: Analytische Philosophie. Stuttgart 1972.

Essler, W.K.: Der erkenntnistheoretische Status synthetisch-apriorischer Urteile bei der Gewinnung von Erfahrungserkenntnissen. In: Neue Hefte für Philosophie 1(1971)1, S. 68 – 83.

Faure, E.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek bei Hamburg 1973.

Fend, H. : Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974 (Soziologie der Schule Bd. 1).

Fend, H.: Theorie der Schule. München 1981 (2. Aufl.).

Flitner, W. (Hg.): Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Düsseldorf/München 1961.

Gadamer, H.-G. : Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1960.

Giel, K.: Über die Frage. In: Bräuer, G. (Hg.): Studien zur Anthropologie des Lernens. Essen 1968, S. 35 – 64 (Neue pädagogische Bemühungen Bd. 36).

Giessen, B./Schmid, M.: System und Evolution. Metatheoretische Vorbemerkungen zu einer soziologischen Evolutionstheorie. In: Soziale Welt (1976)26, S. 385 ff.

Kaiser, R.: Global 2000. Der Bericht an den Präsidenten. Frankfurt/Main 1981 (20. Aufl.).

Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/Main 1973.

Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt/Main 1976.

Habermas, J.: Wer soll das alles ändern? Die Alternativen der Alternativbewegung. Berlin 1980.

Habermas, J.: Dialektik der Rationalisierung. In: Suhrkamp-Verlag (Hg.): Suhrkamp-Information Philosophie. Frankfurt/Main 1981, S. 3 – 18. (1981a).

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main 1981 (2 Bde). (1981b).

Kant, l.: Kritik der reinen Vernunft. Riga 1781.

König, R. (Hg.): Soziologie.. Frankfurt/Main 1970 (Fischer-Lexikon Bd.10).

Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.

Künne, W.: Verstehen und Sinn. Eine sprachanalytische Betrachtung. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (1981)3, S. 1 – 16.

Leschinsky, A./Roeder, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.

Luhmann, N.: Moderne Systemtheorien als Form gesamtgesellschaftlicher Analyse. In : Habermas J./Luhmann, N. (Hg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/Main 1971. S. 7 – 24.

Luhmann N.: Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München 1981.

Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

Markl, H.: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung. In: Forschungs-Mitteilungen der DFG 3/1981, S. I – VIII.

Meadows, D. L.: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club Of Rome zur Lage der Menschheit. Gütersloh 1973.

Opp, K.-D.: Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in die Probleme ihrer Theoriebildung. Reinbek 1980.

Pöltner G.: Zu einer Phänomenologie des Fragens. Freiburg/München 1972.

Popper, K.: Über die Unwiderlegbarkeit philosophischer Theorien einschließlich jener, welche falsch sind. In: Szczesny, G. (Hg.): Club Voltaire. Jahrbuch für kritische Aufklärung. Reinbek 1969, S. 271 – 279.

Popper, K.: Was ist Dialektik? In: Topitsch, E. (Hg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln 1970 (6. Aufl.), S. 262 – 290. (Neue wissenschaftliche Bibliothek Bd. 6).

Popper, K.: Logik der Forschung. Tübingen 1971 (4. Aufl.) (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften Bd.4).

Schulze Th.: Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: Zeitschrift für Pädagogik 13. Beiheft (1977), S. 57 – 86.

Skinner, B.F.: In: Der Spiegel: Großer Irrtum. Heft 43 vom 19.10.1981, S. 249 – 251.

Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Eine kritische Einführung. Stuttgart 1969 (4. Aufl.).

Thiersch, H.: Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 17. Beiheft (1981), S. 27 – 40.

Titze, H.: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt/Main 1973.

Treml, A.K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt/Main 1980.

Treml, A.K.: Sicherheit durch „Abkoppelung"? Friedens- und Entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungsstrategie. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5(1981)1/2, S. 1 ff. (1981a).

Treml, A.K.: Zur pädagogischen und politischen Relevanz latenter Lernprozesse. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17. Beiheft 1981, S. 133 – 137. (1981b).

Wahrig, G.: Deutsches Wörterbuch. Gütersloh u.a. 1974.

Werder, L von: Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt. Einführung in eine soziologische Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main 1975.

Wittgenstein, L: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt/Main 1973.

Wittgenstein, L: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main 1967.

Dr. Alfred K. Treml, Jg. 1944, Seemann, Kaufmann und Schulmann (Lehrer), Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg, Gründer der ZEP, Schriftleiter und Mitglied der ZEP-Redaktion von 1978 bis 1998.

Karl Ernst Nipkow

Erziehung als Motor der sozio-kulturellen Evolution.

Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Treml

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden zunächst anhand der Entwicklung des Denkens von Alfred Treml bedeutende Stationen der Geschichte des entwicklungspolitischen Lernens bzw. deren Theorieentwicklung nachgezeichnet. Im zweiten Schritt werden in acht Aspekten Merkmale der Theorieentwicklung von Alfred Treml markiert, die die Theoriediskussion um das Globale bzw. das ökumenische Lernen bedeutend beeinflusst haben.

Abstract: This article reflects firstly on important historical sketches of development political learning and its theoretical frame, referring to the development of thinking of Alfred Treml. Secondly the author marks eight aspects of Tremls theory-development which influenced deeply the global and ecumenical learning.

Einleitung

Das Thema der Antrittsvorlesung von Alfred K. Treml (1982b) „Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?“ und das mir zugedachte Vortragsthema haben eins gemeinsam. Sie unterstellen, dass Erziehung nicht nur beim einzelnen Menschen, sondern im „sozio-kulturellen“ Bereich – und hier denkt jeder an die „Gesellschaft“ – etwas „verändern“ kann, und zwar wie ein kraftvoller „Motor“. Eine erhebliche Spannung trennt zugleich den Titel meines Vortrags von dem der Tagung: Wer von „Evolution“ redet, kann im Gefolge der jüngeren Arbeiten Tremls nicht mehr zuversichtlich handlungstheoretisch auf ein Zweck-Mittel-Denken setzen, so als werde man durch Erziehung mit einigermaßen großer Sicherheit gesellschaftlich etwas verändern können, wenn man es nur entschlossen genug wolle und handelnd durchgreife. Mit diesen Sachfragen ist mir gleichzeitig die Würdigung des Schaffens von Alfred Treml angetragen worden, der sie hoch verdient, obwohl ich hier in einen Variationspool der bei ihm anzutreffenden Selektionsofferten gerate, seiner „Meme“.[1] Stichworte genügen, um zu zeigen, was gemeint ist.

Wandlungen von Fragestellungen und Forschungsinteressen bei A. K. Treml

Vor 25 Jahren tritt Alfred Treml mit einem Programm vor Augen. Er schenkt mir Band 1 der „Beiträge zur Entwicklungspädagogik“ (1980) mit dem sprechenden Untertitel „Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung“. Ist pädagogisches Denken Entwicklung pädagogischer „Programme“? Tremls zwei Jahre später herausgegebenes „Pädagogikhandbuch Dritte Welt“ (1982a) nennt mit der sog. „Dritten Welt“ die Aufgabe der Entwicklung einer nicht nur *„beschreibend“,* sondern auch *„bewertend“* vorgehenden Theorie einer Praxis (ebd., S. 3) mit Handreichungen für ein entwicklungspädagogisches Lernen in Bürgerinitiativen, Aktionsgruppen, Erwachsenenbildung und Schule. Die Zielrichtung ist eindeutig und „Entwicklungspädagogik“ eine „normative Disziplin“ (Treml 1980, S. 9).

Im selben Jahr 1980 liegt Tremls Habilitationsschrift vor (veröffentlicht 1982c). Sie betrifft eine „Theorie struktureller Erziehung“ und erweitert den Begriff der „Erziehung“ in Richtung „funktionaler“ Prozesse, „heimlicher Erziehung“ und generell „Sozialisation“; der Untertitel spricht von „Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie“[2]. „Eine gewaltige *Ausweitung* findet dadurch statt, dass auch unabsichtliche, unbewusste, sachliche und sittlich indifferente oder unsittliche Lernprozesse in den Erziehungsbegriff fallen, sofern diese durch äußere Faktoren ‚vermittelt’ sind“, allerdings eingeschränkt durch den Bezug auf „Lehren und Lernen“ (Treml 1982c, S. 56). Die Ausweitung ist in dieser Radikalität ungewöhnlich und kehrt später in der „Evolutionären Pädagogik“ von 2004 als Bestimmung des Verhältnisses von Evolution und Erziehung wieder: „Erziehung ‚ist’ eine Form der Evolution“ (2004, S.14).

Die Dimension der funktionalen Erziehung war als solche schon Jahrzehnte zuvor in die Diskussion eingeführt worden; das wird dargestellt und war nicht neu. Neu ist auch nicht das Erschrecken vor den „*planetaren* Überlebenspro-

© *Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de*

blemen“ (1982c, S. 9), die auch andere wie Heinrich Dauber (1989) in dem von ihm herausgegebenen Sammelband mit dem bezeichnenden Titel „Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen?“ behandeln. Bei Treml wurden diese Fragen anschließend besonders intensiv erörtert, wenn man sich die zwei Bände zur *„Überlebensethik*“ von 1992 und 1998 vergegenwärtigt, die eine Vielzahl von Aufsätzen zwischen 1985 und 1996 versammeln. Außerdem tauchte Treml zur Durchdringung der Probleme in ungewöhnlicher Weise auch in die Tradition der Philosophischen Ethik und bald darauf in die Geschichte der abendländischen Pädagogik ein. Das Ergebnis waren die zwei Bände über die „Klassiker“ mit dem Untertitel „Die Evolution einflussreicher Semantik“ (1997; 1999) und die „Pädagogische Ideengeschichte“ von 2005.

Neu war in der Habilitationsschrift die sich abzeichnende, in Veränderung begriffene *Denkweise,* mit Treml heute die Aufmerksamkeit auf „Selektionen“, seinerzeit analysiert als jene strukturellen „Ausschließungen“ (1982c, S. 135), die eine verdeckte „latente“ Erziehung (ebd., S. 138ff.) bewirken. Wer die Macht dazu hat, will diese unbewusst-bewusst nicht (gern) ans Licht der Öffentlichkeit treten lassen, der heimliche als der verheimlichte Lehrplan. Mit der funktional-strukturellen Erziehung geht die Relativierung der intentionalen Erziehung insbesondere in der Schule einher, die trotz des enormen Aufwandes hinter jenen anderen Lernprozessen zurückbleibt (ebd., S. 14).

Zur Praxis bzw. Pragmatik bringt Treml einen Text, den die Landratsverwaltung Reutlingen in den Ruinen der Burg Bichishausen im Großen Lautertal hat anbringen lassen (ebd. S. 161). Es regt auf, wenn man gewahr wird, was an Informationen weggelassen ist, vor allem die über die Leibeigenen, die die Burg unter Opfern erbauten. Genannt werden die adligen Auftraggeber und Besitzer, weggelassen sind die „Herrschaftsverhältnisse“, die „ökonomischen Produktionsverhältnisse“, die „Konstruktions-, Bau- und Instandhaltungsbedingungen“, die „gesellschaftspolitischen Bedingungen“ und der „historische Funktionswandel“ der Burg (ebd., S. 162).

In der Kommentierung durch Treml schwingt in der Habilitationsschrift von 1982 eine kritische Pädagogik mit, ein Erbe des Jahrzehnts zuvor. In der im vorigen Jahr vorgelegten „Evolutionären Pädagogik“ (Treml 2004) geht es nur noch um den Nachweis der Erklärungsleistung der „Allgemeinen Evolutionstheorie“ in ihrer Anwendung auf die Pädagogik, um die Entfaltung „evolutionärer Logik“, nicht um die Erörterung pädagogisch relevanter gesellschafts- und bildungspolitischer Fragen. Für Alfred Treml ist die Evolutionstheorie heute „die wohl umfassendste und bedeutendste Theorie, die im Wissenschaftssystem die breiteste Akzeptanz und Anwendung findet [...]. Sie verbindet in geradezu idealer Weise die beiden Kriterien: Offenheit für die Mannigfaltigkeit des empirischen Erfahrungsbezugs einerseits *und* möglichst einfache Ordnung des Denkens durch Zurückführung auf einige wenige Unterscheidungen und Grundoperationen andererseits.“ (Treml 2004, S. 11)

Der Ansatz verabschiedet sich von einem Theorietypus, der „normative Vorstellungen eines besseren Menschen“ (ebd. S. 8) etwa unter den Leitbegriffen der ‚Mündigkeit und „Emanzipation“ ins Zentrum rückt (ebd. S. 8f.). Es wird entsprechend auch nicht die Frage einer besseren Gesellschaft zum Thema gemacht. Dennoch: Um eine „Veränderung“ des ein-

zelnen „Menschen“ (mit Luhmann spricht Treml vom „System“) durch Erziehung und um Folgen für die Gesellschaft und Kultur (die „Umwelt“ des „Systems“) – , wobei wechselnd das eine für das andere „System“ und „Umwelt“ werden kann – , geht es gleichwohl, aber anders als in den gewohnten pädagogischen Denkweisen.

Wenn ich auf „Erziehung als Motor der sozio-kulturellen Evolution“ eingehen soll, bleibt die alte Frage der Antrittsvorlesung nach der Veränderbarkeit der Gesellschaft durch Erziehung unausweichlich im Raum. Ich will sie im evolutionären Denkstil Tremls vornehmlich anhand der „Evolutionären Pädagogik“ aus dem vorigen Jahr analysieren.

Zu A. K. Tremls „Evolutionärer Pädagogik“

Der Maßstab des „Überlebens“ und die offene Frage nach dem „guten Leben“

Die Frage nach den evolutionären Funktionen von Erziehung innerhalb der sozio-kulturellen Evolution behandelt Treml durchgängig unter dem Maßstab des „Überlebens“. In früheren Arbeiten hatte Treml auch den Bezug zur Frage nach dem „guten Leben“ aufgeworfen. Er fehlt jetzt. Treten generell normative Bewertungsfragen hinter evolutionär-funktionalen Analysen zurück?

Anwendung einer evolutionären Theorieofferte im Zeichen einer schwachen, starken oder superstarken Rezeptionsfigur?

Zweitens sei bei der Anwendung der evolutionären Theorieofferte (wie Treml sie präsentiert), zwischen einer „schwachen“, einer „starken“ und einer „superstarken“ Rezeptionsthese unterschieden (Bayertz 1993, S. 24ff.). Im ersten Falle liegt dem pädagogischen Denken ein nicht-evolutionistischer Theorierahmen zugrunde, und es werden Hypothesen und Befunde der Evolutionsforschung nur als Teilelemente aufgenommen. Bei einer „starken“ Rezeption wird nicht nur Einzelnes aufgenommen, sondern der evolutionäre Denkansatz selbst, aber ohne die bei Vertretern der Evolutionsforschung explizit getroffenen und nicht selten ironisch mitschwingenden negativen oder positiven Bewertungen und Folgerungen pädagogischer und gesellschaftspolitischer Art. Die dritte, „superstarke“ Version übernimmt das evolutionäre Denken mitsamt den aus ihm gezogenen normativen Folgerungen.

Den letzten Schritt kann man nicht tun, ohne das *Problem des Verhältnisses von Theorien zu ihren normativen Implikationen* zu erörtern. Nun ist soeben in diesem Jahr der dritte Band der Trilogie, Tremls pädagogische „Ideengeschichte“, vorgelegt worden. Soll sie der Ort für die angeschnittene Frage sein?[3]

Die „Allgemeine Evolutionstheorie“ Tremls als „Supertheorie“?

In seinem Buch vom vorigen Jahr hält Treml ausdrücklich nach einer *„Supertheorie“* Ausschau (2004, S. 11, Hervorhebung; K.E.N.), wozu sich sein Kandidat, die Evolutionstheorie, aufs beste eigne. Weil er sie durchgehend mit der Luhmann’schen Systemtheorie konfundiert, die bekanntlich seit längerem eine analoge umfassende Leistungsfähigkeit von sich selbst behauptet, verbinden sich genauer besehen bei Treml zwei anscheinend unschlagbar erscheinende Theorieansätze. Es wird außerdem verständlich, warum Tremls evolutionäres Paradigma nicht das der „Evolutionsbiologie“ oder „Soziobiologie“ ist, also nicht eine *„Biologische Evolutionstheorie“* (ebd. S. 31ff.), und seine Pädagogik in keiner Hinsicht auf eine „Biopädagogik“ hinauslaufen soll (ebd. S. 44). Treml entwickelt eigenständig eine *„Allgemeine Evolutionstheorie“*, wie er sie nennt (ebd., S. 63ff.). Das Wort „allgemein“ bedeutet, dass alles, nicht nur das biologische Leben, landläufig die „Natur“, sondern auch das, was üblicherweise mit den Begriffen „Kultur“ oder „Geist“ gemeint ist, als evolutive Prozesse interpretiert werden kann.[4]

Soziobiologie als härteste Konkurrentin der Allgemeinen Evolutionstheorie und Tremls Neueröffnung einer erziehungsphilosophischen Grundlagendiskussion

„Mit Hilfe der (Allgemeinen) Evolutionstheorie verliert das alte Schisma von Natur und Kultur seine allgemeine Überzeugungs- und Geltungskraft, denn die Natur wird als Voraussetzung jeglicher geistiger, kultureller Erkenntnisfähigkeit und der Geist als Voraussetzung jeglicher Naturerkenntnis akzeptiert.“ (Treml 2004, S. 13f.)

Diese Verschränkung erklärt die völlig ungewöhnliche Bearbeitung der europäischen pädagogischen und philosophischen Semantik, die Tremls gewichtige Bände zu den Klassikern hervorgebracht hat. Sie ist bei typischen Evolutionsbiologen nicht anzutreffen. Treml will keinem Biologismus verfallen; er nennt wiederholt die „Soziobiologie“ „die wohl härteste Konkurrentin der Allgemeinen Evolutionstheorie“ (2004, 63). Treml eröffnet m. E. vielmehr in neuer Form eine weithin vergessene *erziehungsphilosophische Grundlagendiskussion*, an die jene Pädagogen interessiert sein sollten, die die Pädagogik nicht in eine empirisch-analytische Erziehungswissenschaft aufgehen lassen möchten.

Gegensatz zwischen Evolutionstheorie und Schöpfungstheologie oder komplementäre Theoriebildungen?

Der wahre Gegenpol ist nicht die Soziobiologie, da sie ja bei Treml integriert, nicht ausgesondert wird. Das eigentliche Gegenüber ist die „Schöpfungstheorie“ (Treml 2004, S. 21 - 31). Sie ist auf ihre Weise eine Supertheorie, sofern sie nämlich ebenfalls alles Sein und Werden aus einer Quelle hervorgehen lässt, der Schöpfung Gottes. Treml hat beide Theorien schon 1989 zusammen mit Ulrike Baumann verglichen (Baumann/Treml 1989). Durch sie, so seine Vermutung, sei der ungeheure geschichtliche Einfluss eines handlungstheoretischen Denkansatzes zu erklären – der personal vorgestellte Gott als Handelnder und der Mensch, der als sein Ebenbild und verantwortliche Person ebenfalls umfassend zum Handeln aufgerufen ist.

Theorieevolution unter dem Aspekt der Fallibilität von Theorien

Für Treml gehören Theoriebildungen, ob in mythischer oder wissenschaftlicher Form, genauso zum Strom der Evolution wie biologisch-genetisch bedingte Veränderungen, nämlich zur „Theorienevolution“ (Treml 2004, S. 19ff.); sie zeigen eine eigene evolutionäre Geschichte und sind allesamt insofern fallibel, als sie scheitern können, wenn sie nicht selektiert und auf Dauer gestellt werden. Das erzeugt wissenschaftliche Gelassenheit. Nichts in der Evolution kann von Menschen erzwungen werden. Man kann nur abwarten, was sich als überlebensfähig bzw. im Bereich der wissenschaftlichen „Kommunikation“ als „anschlussfähig“ bewährt.

Die Einzelnen sind aufgefordert, diese Anschlussfähigkeit auch autobiographisch auszuloten und auszubalancieren. Anders als Treml sehe ich die Evolutionstheorie und die Schöpfungstheorie als „komplementäre“ Größen an, die beide fallibel sind, aber auch beide gegen den Verdacht völliger Unvereinbarkeit, wie sie eine bloß binäre Logik annehmen muss, miteinander verbunden werden können.[5] Soweit meine kurzen Erläuterungen zu Tremls theoretischem Ansatz. Eine resultierende Anfrage an den Jubilar klang schon an; ich darf sie wiederholen und zuspitzen.

Verabschiedung von einer normativen Diskussion?

Wird der freie evolutive Wettbewerb von Theorien nicht dadurch bereits asymmetrisch, dass eine Theorieofferte (in diesem Falle Tremls eigene) schon in ihrer Bezeichnung als „Supertheorie“ nobilitiert wird, um ein Lieblingsverb von ihm zu gebrauchen. Dieser Sprachgebrauch entspricht dem Gestus, mit dem früher die Theologie für ihre Theoriebildung „absolute“ Geltung beansprucht hat und zum Teil in traditionalistischen Positionen ebenfalls noch heute erhebt.

Eine gute wissenschaftliche Theorie soll sich durch „Eleganz“ auszeichnen, durch wenige und gleichwohl umfassende letzte Erklärungssätze. Dies forciert Reduktionen sowie Abstraktionen und bedient das menschliche Bedürfnis nach Überschaubarkeit und Einfachheit. Wenn es einem Erziehungswissenschaftler gelingen könnte, den hier drohenden falschen Anschein zu vermeiden, könnte es Alfred Treml mit seinem philosophischen Scharfsinn selbst sein. Darum vermute ich, dass meine Aussage oben, die „Evolutionäre Pädagogik“ von 2004 verabschiede sich vom normativen Diskurs, nicht ganz richtig ist und auch die Äußerung über den Charakter als Supertheorie anders gemeint ist als formuliert. Allerdings klingt es nach einer solchen Verabschiedung – oder ist es nur der Vorschlag einer Arbeitsteilung? – , wenn Treml bemerkt, er habe „genug damit zu tun, die Erziehung [...] durch die Brille der Evolution zu betrachten und die dabei entdeckten Zusammenhänge zu *beschreiben* und zu *erklären*. Es bedarf hier m. E. nicht auch noch normativer Verbesserungsvorschläge für die praktische Pädagogik, von denen wir keinen Mangel haben, sondern an deren Überfluss wir eher leiden, und die meist fruchtlos versanden werden oder, wenn sie es wider Erwarten nicht tun, nur einen zufälligen Einfluss auf den weiteren Verlauf haben, von dem wir erst, wenn es zu spät ist, wissen werden, ob die Hoffnungen auf Besserung erfüllt wurden oder aber getrogen haben“ (Treml 2004, S. 51).

Erziehung als Motor der soziokulturellen Evolution?

Zurück zur Sache selbst, zu Erziehung als „Motor“ der soziokulturellen Evolution“, worin dann jene andere aus der Antrittsvorlesung von 1982 enthalten ist, ob Erziehung die Gesellschaft verändern kann. Ich will zunächst mit Tremls eigenen Kategorien eine Annäherung versuchen.

Grundbegriffe: Unterscheidung zwischen „Lernen“ und „Erziehen“ und die evolutionären Prinzipien der „Variabilität“ und „Selektion“

Wie soll „Erziehung“ aufgefasst werden? Auf jeden Fall ist *„Lernen“* noch nicht „Erziehen“. Lernen gehört zum Gesamtbereich aller Lebewesen, sofern ein System zur nützlichen „Anpassung“ der eigenen Ausstattung um des „Überlebens“ willen risikovoll lernt und hierbei Erfolg hat oder scheitert. Dies geschieht auf allen Emergenzebenen der Evolution durch das – von Treml zugegeben „reduktionistisch“ formulierte - *„Prinzip der Variabilität“* und das *„Prinzip der Selektion“* (Treml 2004, S. 42). Evolution kann es erstens nicht ohne Variabilität geben, nur dann nämlich, „wenn es mehr Differenzen gibt als dauerhaft erhalten werden können, wenn also ein Überschuss an Möglichkeiten die Planlosigkeit des Evolutionsverlaufs kompensiert“ (ebd.). Die Auswahl aus der Varianz, die „Selektion“, erfolgt nach der gerade genannten Maßgabe der *„Nützlichkeit* bezüglich der weiteren Überlebensbedingungen“ (ebd., S. 43).

Erziehung ist als Anregung zum Lernen der Nachkommen zu betrachten, nicht schon als jenes Lernen selbst. Erziehung wählt stets aus. Sie hat ihre Wurzeln in der *Brutpflege* und deren Erfolg (ebd., S. 132ff.), genauer: Sie fußt in der auf Qualität setzenden K-Strategie (ebd., S. 135). Deren Merkmale sind „langsamere Ontogenese, größerer Körper, längere Lebensspanne, späterer Fortpflanzungsbeginn, geringere Wurfgröße, größeres und leistungsstärkeres Gehirn u. a. m.“ (ebd.). Erziehung ist als „elterliche Brutpflege [...] eine Form der *sozialen Interaktion unter Anwesenden*“ (ebd., S. 142). „Schimpansen-Mütter geben ihrem Nachwuchs Unterricht im Gebrauch von Werkzeugen. Das kann bis zu zehn Jahre dauern.“ (ebd., S. 147) Brutpflege ist nichts Kompensatorisches, sondern mit ihr ist „eine evolutionäre Höherentwicklung lernfähiger Tiere“ erreicht (ebd., 148), die Schwelle zu einer weiteren Höherentwicklung.

Die drei Welten – neue Freiheit und geistige Leistungen

Der Mensch hat die Fähigkeit erworben, auch dadurch von anderen Menschen zu lernen, dass er die räumliche Welt 1 in einer inneren Welt 2 als Repräsentanz von Welt 1 im Bewusstsein speichern kann, als Variationspool von Erfahrungen, Erinnern, Denken, Entscheiden usw., und zwar in „sinnhafter“ Weise, wodurch auf einer neuen Stufe eine weitere Selektion von Möglichkeiten möglich wird (Treml 2004, S. 150). Selekti-

on besagt, dass beim Auswählen vieles nicht gewählt wird und folglich verschwindet; es wird um des Be- und Erhaltens willen vergessen (ebd., S. 151). Voraussetzung für eine geistige Evolution ist der „Gedankenreichtum psychischer Systeme“ (ebd.). „Wer immer nur den gleichen Gedanken hat, ist dumm.“ (ebd.)

Die Selektionsvorteile dieses „sinnhaften Operierenkönnens“ in verschiedenen Welten (wozu noch Welt 3 kommt, in der wir uns von allen realen und bildlichen Bezügen entfernen) sind beeindruckend. Dazu gehört, dass man den Erfahrungsschatz anderer behandelt, als ob es der eigene wäre; dies macht sich systematisch die Schule zunutze. Ferner vermag Denken als Probehandeln das Risiko des Scheiterns im Ernstfall zu mindern. Der Mensch hat eine „neue Freiheit“ erworben (ebd., S. 149). Es ist eine Freiheit, deren präziser und primärer Ort das Bewusstsein ist; die höchste Systemleistung besteht jetzt in den „geistigen Leistungen“ (ebd., S. 158).

Lernen als „Selbstorganisation“ – Grenzen und Möglichkeiten der pädagogischen Einwirkung auf einzelne – Erinnerung an Schleiermacher

Kann man nun erstens dies lernende Bewusstsein des anderen, seine Gehirntätigkeit, die im Übrigen nie abgeschaltet werden kann, durch „Erziehung“ beeinflussen, und kann man zweitens erhoffen, dass sich durch die Bewusstseinsprozesse der Individuen hindurch die Gesellschaft verändern lässt?

Schon in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ von 2000 hatte Treml hinsichtlich der ersten Frage ständig auf Lernen als Autopoiesis abgehoben, als „Selbstorganisation“ der geistigen Prozesse, die einen direkten lehrenden Zugriff unmöglich macht. Die gemeinte *Grenze pädagogisch-didaktischer Verfügbarkeit* ist bereits in der Epoche des deutschen Idealismus erkannt und einprägsam formuliert worden. Friedrich Schleiermacher schreibt 1799 in seiner dritten Rede über die Religion: „Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, dass Ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt, und ihn zu einem Magazin Eurer Ideen macht, dass Ihr sie so weit in die seinigen verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, dass er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringe. [...] Nicht einmal gewöhnen könnt Ihr jemand, auf einen bestimmten Eindruck, so oft er ihm kommt, eine bestimmte Gegenwirkung erfolgen zu lassen, viel weniger, dass Ihr ihn dahin bringen könntet, über diese Verbindung hinauszugehen und eine innere Tätigkeit dabei frei zu erzeugen. Kurz, auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisation desselben [...] könnt ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen, da vermögt ihr nicht irgend etwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen, nur zurückhalten könnt Ihr seine Entwickelung und gewaltsam einen Teil des Gewächses verstümmeln. Aus dem Innersten seiner Organisation aber muss alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll. Und von dieser Art ist die Religion [...].“ (Schleiermacher 1967, S. 102f.)

Begrenzt, um nicht zu sagen blockiert, sind alle Wege einer eintrichternden Belehrung – das „Bankierskonzept“ Paolo Freires – und einer auf Gewöhnung vertrauenden wie einer auf Verstärkungslernen setzenden Reiz-Reaktions-Abrichtung. Das individuelle innere Lernen ist autark. Was kann dann aber Erziehung als geplantes Unternehmen tun und bewirken? Das immer schon durch frühestes Lernen geprägte Bewusstsein, obwohl es als ein geschlossenes „System“ operiert, ist *von sich her* mit der erziehenden „Umwelt“ verbunden. Es ist auf Neues aus; Kinder sind von Anfang an aktive Erkunder.

- Deshalb hängt erstens viel an einer anregungsreichen *Lernumwelt.*
- Weil das Bewusstsein operativ geschlossen arbeitet, braucht es zweitens „einen *‚Widerstand‘,* um nicht in zirkuläre Endlosschleifen zu verfallen“(Treml 2004, S. 235, Hervorhebung K.E.N.).
- Neben der „Störung“ durch die vielen „Neins“ aus der physikalischen Umgebung ist es drittens „vor allem der ständige Vergleich und die Verknüpfung mit dem im Gedächtnis gespeicherten Erfahrungsschatz, der eine laufende Konsistenzprüfung ermöglicht, und die operativ geschlossene Autopoiesis vor Willkür und Beliebigkeit schützt“ (ebd.).
- Viertens kann Erziehung durch äußere, sozial organisierte *„Begrenzung“* (ebd., S. 237f.) die Verarbeitung der inneren und äußeren Umwelt so konzentrieren, dass die Auswahl und Verarbeitung als individuelle Aneignung *strukturiert* wird.
- Nicht zuletzt ist durch „*Wiederholung*“ das Aneignete so einzuüben, dass es sich *stabilisiert* (ebd.).

Welchen Effekt hat eine Betrachtung aus der Sicht der Evolutionären Pädagogik auf unser Gesellschaftsverständnis? Ist es ebenfalls wie beim individuellen Lernen ein tendenziell stabilisierender Effekt? Oder anders gefragt: Welche Gesellschaftsform wird durch evolutionäres Denken begünstigt? Ist es eine eher geschlossene Gesellschaft? Wie beeinflusst das evolutionäre Paradigma die Antworten auf die Frage, ob Erziehung eine Gesellschaft verändern kann?

Evolutionäre Pädagogik auf dem Prüfstand der Indoktrinationsproblematik oder: Wie Erziehung als Indoktrination eine „geschlossene“ Gesellschaft erzeugen kann

Im Blick auf einen bestimmten historischen Typus kann die alte Frage der Antrittsvorlesung Alfred Tremls bejaht werden. Der Erziehung kann es gelingen, gesellschaftsverändernd zu wirken, wenn sie die Gestalt indoktrinierender Erziehung annimmt (Nipkow 2005).

- Sie operiert dann auf der *institutionellen Ebene* als *ausnahmslos staatlich organisierte Erziehung*, also ohne Alternativen in Form eines pädagogischen Trägerpluralismus, der auch Schulen in freier Trägerschaft erlaubt sowie „entschulte“ Lerngelegenheiten (Ivan Illich, Wolfgang Sachs).
- Sie setzt auf der *ideellen Ebene* flächendeckend ein bestimmtes staatlich *verpflichtendes Weltbild* mit entsprechenden *allgemeinverbindlichen Überzeugungen und Verhaltensvorschriften* durch.
- Sie beeinflusst auf der *sozialen Ebene* nicht nur die Jugend, sondern die *gesamte Bevölkerung*.
- Sie integriert auf der *Ebene der Erziehungsformen* die Jugend in Einrichtungen mit einer möglichst *gleichförmigen,*

staatlich gleichgeschalteten Sozialisation (*funktionale bzw. strukturelle Erziehung*).

- Sie ordnet auf der *Ebene der Erziehungsformen* den schulischen Unterricht (*intentionale Erziehung*) der funktionalen Prägung unter, indem sie auf allen Kanälen das individuelle Bewusstsein unter die Regie der zu vermittelnden *ideologischen Bewusstseinsinhalte und ihre Semantik* zu bringen versucht.

- Sie wirkt auf der *entwicklungspsychologischen Ebene* auf die Kinder durch frühes Lernen ein und behindert oder verhindert, dass die früh internalisierten Inhalte und Verhaltensnormen im Laufe der Jugendzeit kritisch hinterfragt werden und sich verändern können.

- Erziehung operiert auf der *gesamtgesellschaftlichen Ebene* im Verbund mit *allen anderen gesellschaftlichen Teilsystemen*.

Zusammengefasst will Erziehung als Indoktrination in allen Hinsichten *Differenzerfahrungen verhindern.*

Ich habe das erlebt, direkt am eigenen Leibe in meiner Erziehung unter dem Nationalsozialismus und indirekt als Beobachter der Erziehungsformen in der DDR. Die Folgen waren nicht nur kurzfristiger Natur. Sie sind z. B. in den neuen Bundesländern im Bereich der religiösen Erziehung massiv nachhaltig und nicht mit der allgemeinen Säkularisierung des Bewusstseins zu vergleichen, die sich im gleichen Zeitraum in der Altbundesrepublik vollzog. Die Forschung spricht von einem entstandenen „tiefenstrukturellen“ Atheismus.

Meine normative Einschätzung pädagogischer Theorien bemisst sich seitdem hinsichtlich der Kriterien nicht nur danach, ob jene Theorien die Sachverhalte realistisch treffen, sondern auch danach, ob sie gegenüber der Indoktrinationsgefahr kritische Potentiale entbinden. Darum ist meine zentrale Kategorie nicht die der Erziehung, sondern die der Bildung.

Eine Evolutionäre Pädagogik hat mit ihren Kategorien eine Affinität zu einer eher konservativen Erziehung und zu einem nicht mehr überbietbaren geschichtsdistanzierten Beobachterstandpunkt. Hauptgründe sind der Gegenstand und die Betrachtungsweise. Ins Auge gefasst wird als Gegenstandsfeld die ganze, historisch immens weit zurückreichende Lerngeschichte der Menschheit: Evolutionäre Pädagogik denkt in sehr langen Zeiträumen. Die allermeiste Zeit vollzog sich die Entwicklung sehr langsam; sie verweilte lange in relativ geschlossenen Lernräumen. Betrachtet werden diese langen Prozesse unter dem Gesichtspunkt der nachträglich feststellbaren erfolgreichen Selektionen. Wenn die Menschheit als Gattung betrachtet wird, werden ferner bestimmte gesellschaftliche und politisch-pädagogische Probleme und Konflikte weniger interessant, es sei denn als Belege für allgemeinere evolutionäre Funktionszusammenhänge, für das, was sich durchgesetzt hat oder nicht. Eine funktionale Bearbeitungsweise in Gestalt einer Betrachtung von außen braucht keine Rücksicht auf die „Selbstexplikation“ (Christoph Scheilke auf der o. g. Tagung) der historisch entstandenen Pädagogiken oder Politikentwürfe, philosophischen oder religiösen Deutungen zu nehmen.

Neu aufmerksam auf das Indoktrinationsproblem wurde ich durch internationale Forschungen mit ihren Befunden zu der hohen ideologischen Manipulierbarkeit und Indoktrinierbarkeit der Menschen als Masse (Nipkow 2003, Kap. 9 und 10). Stutzig wurde ich bei der Lektüre der „Evolutionären Pädagogik“ von Treml, als ich unter den Rubriken der „Begrenzung“ des Sozialisationsraums ein Merkmal von Indoktrination zu entdecken meinte: Begrenzung soll bestimmte „Selektionen“ durch das lernende „System“, sprich die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, „wahrscheinlich“ machen, andere entsprechend ausschließen. Außerdem hat die Devise der „Wiederholung“ zwei Seiten; sie war mir als Drill allzu gut bekannt. Es erleichterte mich daher, als ich bei der fortschreitenden Lektüre auf Tremls eigenen Exkurs zur Indoktrinationsfrage stieß. Seine Ausführungen beginnen mit einer Fiktion.

Tremls Beurteilung einer indoktrinierenden „geschlossenen“ Erziehung und metakritische Anmerkungen

„Man gebe mir eine ‚vollständige Umgebung’ (Goethe) und damit die vollständige Kontrolle über alle Differenzerfahrung einer Person über längere Zeit hinweg und die Skrupellosigkeit, die damit verliehene Macht auch schrankenlos auszuüben, und ich bin sicher, dass es mir gelingen wird, beliebige, ja geradezu abstruse Erziehungsprozesse wahrscheinlich zu machen“ (Treml 2004, S. 240).

Die weitere Kommentierung erwähnt „religiöse Führer, Diktatoren und andere Ideologen“ (ebd., S.241). Sie erwähnt Länder wie Nordkorea und aus der Geschichte Platons „Staat“. Es wird mit diesen Sätzen deutlich, dass bei Alfred Treml durchaus *normative* Werturteile anzutreffen sind, hier m. E. zunächst im Anschluss an das Erbe einer kritischen, emanzipatorischen Bildungstheorie. Ich erinnere an die offene Frage vom Anfang. Gleich im Anschluss kommt jedoch in einer für die Art der Beurteilung charakteristischen und ausschlaggebenden Weise die Logik des evolutionären Paradigmas zum Zuge. Diese Logik birgt eine eigene normative Tendenz in sich und äußert sich in Empfehlungen, die sich aus evolutionären Erklärungen zu ergeben scheinen. Treml gebraucht nicht explizit moralisch-ethische Kategorien, aber seine Aussagen enthalten politisch und pädagogisch relevante normative Folgerungen.

„Wenn man diese Versuche [der „lückenlose(n) Kontrolle“ etc.; K.E.N.] als Mutationen der sozio-kulturellen Evolution betrachtet [Mein Thema! K.E.N.], dann wurden und werden sie von der sozio-kulturellen Evolution regelmäßig negativ selektiert. Warum?

Aus evolutionstheoretischer Sicht ist es immer hoch riskant, auf eine einzige Variante, auf ein einziges Modell möglichen Lebens, zu setzen und dieses starr zu erhalten. Das hängt zum einen damit zusammen, dass Systeme ihre Umwelt (auch nicht annähernd) vollständig kontrollieren können, und deshalb eine ‚lose Koppelung’ zwischen System und Umwelt einer starren Verbindung per se überlegen ist.“ (Treml 2004, S. 241)

Es wird von Treml nicht normativ und appellierend argumentiert, sondern funktionalistisch. Die historische Realität soll theoriekonform erklärt werden, nicht mehr. Die evolutionsgeschichtliche Analysebeurteilung stößt hierbei auch auf problematische historische Tatbestände, die aber anscheinend beruhigen, wenn man mit der genannten weiten evolutions-

geschichtlichen Beobachterperspektive herangeht, einer Langzeitperspektive. Die Betrachtung ist bewusst nicht ethisch-politisch aufgeregt, sondern gelassen. Das ist einerseits sympathisch, könnte aber andererseits diejenigen aufregen, die eine Zuschauerperspektive mit einem Beobachterstandpunkt weit oberhalb der konkreten Zeitverhältnisse für nicht hilfreich, ja als ärgerlich empfinden. Die evolutionsgeschichtliche Perspektive entwertet erstens ungewollt das tatsächliche Leiden von Menschen unter den zur Rede stehenden indoktrinierenden Erziehungssystemen. Sie kann zweitens unbeabsichtigt das persönliche Handeln lähmen, indem sie auf die Auswirkungen der anonymen evolutionären Dialektik von Variation und Selektion mit der negativen Selektion der starren Erziehungsformen verweist, so als ob man nur abzuwarten brauche; man werde es dann ja schon noch sehen, dass sie keinen Bestand haben. Schon die menschenverachtende Herrschaft eines Regimes von nur zwölf Jahren Dauer war aber eine viel zu lange Unrechtszeit! Eine in bestimmten konkreten geschichtlichen Kategorien denkende pädagogische Theorie stößt sich an dem naturalistischen Gefälle, das selbst einer Allgemeinen Evolutionstheorie anhaften *kann (nicht muss)*, die sich ausdrücklich nicht mit einer Soziobiologie verwechselt sehen will. Sie muss dann nicht dieser Tendenz anheimfallen, wenn evolutionäres Denken mit ideologiekritischem verbunden wird.

Erziehung in pluralistischen „„offenen“ Gesellschaften in der evolutionären Beurteilung Tremls: die Dialektik von Individualisierung und Bindungsfähigkeit als Chance

Nach dem Exkurs über die extreme gesellschaftliche Form der geschlossenen Erziehung – , sie „verengt [...] die Variationsbreite und erstickt so auf lange Sicht die weitere Evolution, weil diese an einem Fall auf Dauer nicht möglich ist“ (Treml 2004, S. 242), bejaht Treml „pluralistische Systeme“; sie sind nach ihm „homogenen Systemen überlegen“ (ebd.), weil sie die evolutiv erforderliche Varianz mit sich führen. Was gemeint ist, wird in der „Allgemeinen Pädagogik“ von 2000 im Schlussabschnitt über „Individualisierung: Befreiung“ als ein Merkmal unserer Weltgesellschaft beschrieben. Zwar sei die heute als „Freisetzung“ erlebte Freiheit weitgehend illusionär (Treml 2000, S. 272), da „die Weltgesellschaft (sich) nicht über Subjekte (wie Individuen)“ aufbaue, „sondern über Relationen (also über formale Operationen, die durch Kommunikation zu einem sich selbst tragenden sozialen System generieren)“ (ebd., S. 274). An diese Vorgänge kann sich das Individuum immer nur „selektiv, temporär bzw. ephemer und partiell“ anschließen. „Gerade in diesem ständigen Aufbau und Wieder-Zerfallen von gesellschaftlichen Anschließungen erfährt sich das Individuum fiktiv als eine singuläre, kontingente Einheit, aber auch als prinzipiell unvollständig, hinter seinen Möglichkeiten zurückbleibend“ (ebd., S. 274). Der Verdacht der „Bindungslosigkeit“ (ebd., S. 276) taucht am Horizont auf, mithin das Gegenstück zu der obigen Gefahr der völlig einengenden Bindung. Und hier nun ist Treml optimistisch:

„Die Freiheit des einsamen Individuums kann als Chance begriffen werden, die unvermeidlichen Bindungen selbst zu organisieren.“ (ebd., S. 276f.) „Nicht der bindungslose Mensch, sondern – im Gegenteil – der Mensch, der fähig ist, aktiv und selbstbestimmt viele Bindungen einzugehen (und wieder zu lösen), scheint der neuen gesellschaftlichen Umweltlage funktional angemessen zu sein“ (ebd., S. 277).

Paradigmenwechsel der Erziehungslogik? – was sich evolutionär durchsetzt an Stelle dessen, was pädagogisch beabsichtigt wird?

Treml denkt auch jetzt funktional gemäß der evolutiven Logik, und zwar erneut nicht ohne wertende Folgerungen zu wagen. Das heißt, es schiebt sich in die funktionale Analyse wieder eine normative Bevorzugung und implizite Empfehlung. Wenn aber dies richtig gesehen ist, wenn auch eine „Evolutionäre Pädagogik“ prinzipiell nicht normativ neutral ist, wäre zu wünschen, dass sie ausführlicher auf diesen ihr selbst innerwohnenden Zug eingeht. Es wäre zu den Wert- und Normenfragen mehr zu sagen, z. B.: *Bindungsfähigkeit wofür*? Dass Bindung selbstbestimmt erfolgen sollte, reicht nicht. Es gibt unzählige Beispiele von eingegangenen Bindungen in totalitären Systemen, von denen das betreffende Individuum meinte, es habe sie frei gewählt. Es müsste also die Frage nach einem zusätzlichen Referenzrahmen auf den Tisch. *Selbstreferentialität allein ist leer*. Dieser gesuchte Bezugsrahmen kann nicht erneut lediglich ein evolutionistischer sein, sondern müsste ausdrücklich auch normative ethische, politische und pädagogische Optionen betreffen.

Es stehen dann etwa folgende Fragen an, die zu demokratie-, rechts-, bildungs- und friedenstheoretischen Bezugsgrößen führen, zu Aspekten von *Politik, Rechtskultur, Bildung und Gewaltprävention*: Warum sind politische und völkerrechtliche Anstrengungen um internationale Finanzaufsicht dringlich, warum Bemühungen um ein Mehrebenensystem transnationaler Absprachen nach Wolfgang M. Schröder, wenn denn eine „Weltrepublik“ nach Otfried Höffe zu illusionär sein sollte? Ist eine entwicklungspolitische Bildung hoffnungslos? Sind umweltpolitische Analysen und Programme im weiten Evolutionsdenken zum Scheitern verurteilt? Ist eine „weltbürgerliche“ Erziehung nur ein „Euphemismus“?

Diese konkreten Problemlagen nur zu nennen genügt, um zu erkennen, dass funktionale Analysen aus einer abstrahierenden system- und evolutionstheoretischen Perspektive m. E. zwar einen neuen Schub an Aufklärung über verdeckte wirksame evolutionäre Faktoren liefern, aber hinter der Aufgabe geschichtlich bestimmter Analysen, Bewertungen und Problemlösungen zurückbleiben. Funktionsanalysen welcher Art auch immer sind mit historischen Interpretationen und politisch-ethischer Bewusstseinsbildung zu verbinden. Für die Pädagogik ist eine mehrdimensionale Theoriebildung notwendig.

Erkenntnistheoretische Bescheidenheit – gemeinsames Nach- und Umdenken – praktischer Mut

Unser Jubilar ist hinsichtlich normativer Wünsche über die Jahre „bescheidener“ geworden, wie er mir jüngst sagte. Ich kann ihm hinsichtlich überzogener erkenntnistheoretischer Erwartungen nur zustimmen. Alfred Treml war es im Grunde

schon in seiner Antrittsvorlesung von 1982, in der er Hans Blumenberg (1981, S. 46) mit dem Satz zitierte „Kultur ist auch Respektierung der Fragen, die wir nicht beantworten können, die uns nur nachdenklich machen“ (Treml 1982b, S. 14). Treml fügte jedoch damals zwei Sätze hinzu: „In Abgrenzung zu einem bloß kontemplativen Begriff des Nachdenkens würde ich allerdings auf die kommunikative Struktur und praktische Relevanz eines gemeinsamen Nachdenkens hinweisen. In diesem Sinne ist ein solches Nachdenken Teil einer umfassenden Praxis des gemeinsamen Umdenkens – und damit neuer Relevanzkonstitution.“ (1982b, S. 14)

Gemeinsames Nach- und Umdenken, zu dem dieses Symposion eingeladen hat, verhindert wegen der Vielstimmigkeit einen wissenschaftstheoretischen Monismus. Theoretische Variabilität vertritt gerade auch die Allgemeine Evolutionstheorie. Die trotz der gemeinsamen Vernunft verbleibenden Erkenntnisgrenzen sind bewusst. Aber man kann immerhin einiges klären und einer vernünftigen Kritik unterziehen. „Man kann“, so der Philosoph Franz von Kutschera (1982, S. 300), „nach einem Dictum von Niels Bohr, schmutzige Gläser mit schmutzigem Wasser und schmutzigen Tüchern säubern“. Man darf nicht nachlassen zu verändern, was veränderungsbedürftig ist. Die Weltprobleme und die zynische Ausübung von Machtpolitik entmutigen; den Mut zur Praxis darf man sich nicht nehmen lassen; was kann man allein unentwegt an den Kindern lernen!

Der evangelische Theologe Jörg Zink, ein Mitbegründer der Bewegung der Grünen und Mitglied der Friedensbewegung, bemerkte einmal, er habe die Erfahrung gemacht, „dass Kinder und Jugendliche aus einem reineren Herzen den Frieden wollen als die abgebrühten und resignierten Erwachsenen“ (Zink 1995, S. 169). Wir können in Trauer darüber versinken, dass sie eines Tages wie wir resignieren werden. „Wir können aber auch einen Entschluss fassen“, so Zink, „wie die elfjährige Katja Iwanowa aus Russland:

Eine Weltkarte betrachte ich.
Ich sehe die Ozeane,
die Breitengrade, die Meridiane.
Ich sehe den Reiseweg des Kolumbus.
Ich sehe die Antarktis.
Ich werde nicht zulassen,
dass dieser Erde Böses geschieht.
‚Ich werde nicht zulassen.’ Was ist das für ein Mut und eine Zuversicht!“ (Zink 1995, S. 170).

Literatur

Baumann, U. /Treml A. K.: Schöpfung oder Evolution? Ethische Konsequenzen eines Paradigmenwechsels. In: Preul, R./Scheilke Ch. Th./ Schweitzer F. /Treml, A. K. (Hg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie (Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts). Gütersloh 1989, S. 141 – 155.

Bayertz, K. (Hg.): Evolution und Ethik. Stuttgart 1993.

Blumenberg. H.: Nachdenklichkeit. In: Suhrkamp Information Philosophie. Frankfurt/Main 1981.

Dauber, H. (Hg.): Bildung und Zukunft. Ist das Universum uns freundlich gesonnen? Weinheim 1989.

Kutschera, F. von: Grundlagen der Ethik. Berlin/New York 1982.

Nipkow, K. E.: God, Human Nature and Education for Peace. New Approaches to Moral and Religious Maturity. Ashgate 2003.

Nipkow, K. E.: Christliche Pädagogik unter Indoktrinationsverdacht? Systematische Analyse des Indoktrinationsproblems im internationalen Vergleich. In: Nipkow, K.E.: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Gütersloh 2005 (Bd. 2), S. 74 – 103..

Preul, R./Scheilke Ch. Th./Schweitzer, F./Treml, A. K. (Hg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Gütersloh 1989.

Reich, K. H.: Developing the Horizons of Mind. Relational and Contextual Reasoning and the Resolution of Cognitive Conflict. Cambridge 2002.

Schleiermacher, F. D. E.: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (hg. v. R. Otto). Göttingen 1967.

Treml, A. K. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt/Main 1980 (Beiträge zur Entwicklungspädagogik, Bd. 1).

Treml, A.K.. (Hg.): Pädagogikhandbuch Dritte Welt. Wuppertal 1982 .(1982a)

Treml, A.K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (1982)1, S. 4 – 16. (1982b)

Treml, A.K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel 1982 (1982c).

Treml, A.K.: Überlebensethik. Stichworte zur praktischen Vernunft im Schatten der ökologischen Krise. Tübingen/Hamburg 1992.

Treml, A.K.: Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik. Sankt Augustin 1997 (Bd. 1: Theorie).

Treml, A.K.: Überlebensethik. Stichworte zur praktischen Vernunft im Schatten der ökologischen Krise. Hamburg 1998 (Bd. 2).

Treml, A.K.: Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik Bd. 2: Einzelstudien: Comenius, Leibniz, Rousseau, Kant, Goethe, Steiner. Sankt Augustin 1999.

Treml, A.K.: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart 2002.

Treml, A.K.: Evolutionäre Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart 2004.

Treml, A.K.: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart 2005.

Zink, J.: Binde deinen Karren an einen Stern. Jörg Zink im Gespräch mit Reinhold Krauss. Stuttgart 1995.

Anmerkungen

1 Meme können „ein paar Zeilen“ Lyrik sein (Treml 2004, S. 178) oder große Romane, wissenschaftliche Theorien, philosophische Ideengebäude und religiöse Dokumente. Auch sie alle erleben an sich selbst eine Auslese, den „gnadenlosen Kampf um Aufmerksamkeit, um Resonanz und damit um ihr ‚Weiterleben’“ (ebd., S. 80). Mit dem Konzept der Meme wird die biologische Engführung der Evolutionstheorie verlassen.

2 Treml versteht unter Erziehung im Rahmen dieser Arbeit „jede Vermittlung menschlicher Fähigkeiten zu denken, zu fühlen und/oder zu handeln“ (Treml 1982, S. 55).

3 Ich gehe auf sie nicht ein, sie erschien unmittelbar nach diesem Vortrag.

4 Vgl. schon oben das zu den Memen Gesagte.

5 Eine Folgerung u.a. aus den Forschungen von Reich 2002.

Dr. Dr. h. c. Karl Ernst Nipkow war von 1968 bis 1995 Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Ev. theol. Fakultät und kooptiertes Mitglied für Erziehungswissenschaft an der Fakultät der Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Tübingen, zuvor Professur an der PH Hannover für Pädagogik. K. E. Nipkow war von 1968 – 1983 in Kommissionen des Ökumenischen Rates der Kirchen und seit 1969 in den Bildungskommissionen der Evangelischen Kirche in Deutschland tätig, von 1992 bis 2003 als Vorsitzender der EKD-Bildungskammer. Buchveröffentlichungen zu diesem Thema u.a.: Bildung in einer pluralen Welt (2 Bände). Gütersloh 1998; God, Human Nature and Education for Peace. Aldershot 2003; Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmsus bis zur Gegenwart. Gütersloh 2007 (im Erscheinen).

Alfred K. Treml

Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?

Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz[1]

Zusammenfassung: Der Verfasser bilanziert aus der Perspektive des Jahres 2005 den eingangs in dieser ZEP abgedruckten Text aus dem Jahr 1982. Über zwanzig Jahre Erfahrung in der politischen Bildung und der Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Theorie werden reflektiert. Der Autor macht deutlich, an welchen Stellen er es für hilfreich hält, die damaligen Fragen nicht mehr mit dem Ansatz und Anspruch einer kritischen Theorie, sondern mit Hilfe eines evolutionären Paradigmas zu bearbeiten.

Abstract: From the perspective of 2005 the author takes stock of the 1982-article, published in ZEP. More than twenty years of experience in the field of political education and the development of educational scientific theory are reflected. The author makes clear important aspects to be worked on not from the perspective of critical theory but referring to the evolutionary paradigm.

Es ist ziemlich genau – fast auf den Tag – 23 Jahre her, dass ich in Tübingen als frischgebackener Privatdozent meine gleichnamige Antrittsvorlesung hielt (genau gesagt: am 14. 1. 1982). In der Zwischenzeit hat sich vieles verändert. Hat sich auch meine Antwort auf diese Frage verändert? Wenn nein: ist das ein Zeichen für eine durchgehaltene, stabile Identität, für eine unerschütterliche normative Erwartungsstruktur oder aber für die Unfähigkeit, im Alter noch etwas zu lernen oder gar umzulernen? Ist es ein Zeichen für die unerschütterliche Treue zu sich selbst, an der man das vermuten kann, was man unter Identität versteht, eine weit vorausschauende Klugheit oder aber nur ein Anzeichen für eine früh beginnende Altersstarrheit? Wenn aber ja: ist das ein Zeichen für die in der Pädagogik so beliebte Beliebigkeit, für Standpunkt- und Prinzipienlosigkeit oder aber für Flexibilität des Denkens und für eine kognitive Lernfähigkeit?

Ich werde mich hüten, diese Frage selbst zu beantworten – zumindest nicht jetzt, sondern will – um einen Spannungsbogen aufrecht zu erhalten – mich langsam argumentativ und narrativ an eine mögliche Beantwortung herantasten. Die Fragen mögen als Leitfaden für die Beobachtung (der Zuhörer bzw. der Leser) dienen, denn schließlich ist es viel einfacher, andere zu beobachten oder gar zu beurteilen als sich selbst (denn zu sich selbst hat man bekanntlich ein sehr subjektives Verhältnis).

Blick zurück – Bilanz einer zentralen Frage

Die Frage, ob Erziehung die Gesellschaft verändert könne, stand damals, Anfang der achtziger Jahre, im Brennpunkt des Interesses. Erinnern wir uns: Seit 1968, dem Höhepunkt der studentenbewegten Zeit, waren 13 Jahre vergangen. Die Protestbewegung hatte sich ausdifferenziert in eine Vielzahl von sozialen Bewegungen. Ich erinnere an einige der wichtigsten – ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

- Da gab es jene, die den Weg der parlamentarischen Opposition gingen, insbesondere bei den Sympatisanten der SPD und bei den noch jungen „Grünen“. Sie alle machten sich auf den Marsch durch die (politischen) Institutionen einer Demokratie, die Protest als Opposition wählbar macht.
- Andere verhärteten sich und organisierten sich in kommunistisch-marxistischen Gruppen (den sog. „K-Gruppen“), träumten von der Diktatur des Proletariats und hofften überwiegend (nämlich dort, wo sie sich als Parteien formierten), dieses Ziel auf demokratischem Weg zu erreichen.
- Wiederum andere machten sich auf den Weg des anderen Lebens im eigenen Alltag und wagten in der bunten Alternativbewegung eine Lebensreform im Kleinen, im Privaten. Dort experimentierten sie mit einem natürlichen Leben nah an dem, was sie unter Natur verstanden.
- Schließlich gab es jene, die in die außerparlamentarische, gewaltlose Opposition gingen, in Bürgerinitiativen und in die Graswurzelbewegung, und dort politischen Einfluss jenseits der etablierten Strukturen suchten.
- Aber es gab auch einige Wenige, die trotz ihrer geringen Anzahl die größte Publizität gewannen, nämlich jene, die – wie etwa die RAF – nicht mehr davon ausgingen, dass es „ein richtiges Leben im falschen“ geben könne – und stattdessen mit einer kruden marxistischen Semantik und mit Waffenge-

walt die Gesellschaft verändern wollten und dabei eine Blutspur hinter sich herzogen.

Diese idealtypische Aufzählung darf natürlich nicht darüber hinwegtäuschen, dass es eine Vielzahl von Berührungspunkten und Überschneidungen zwischen den einzenen Richtungen gab. Trotz ihrer Unterschiede war ihnen dies gemeinsam: die Überzeugung, dass die gesellschaftlichen Bedingungen reformiert und verändert gehörten. Im Verlauf der achtziger Jahre wurden erste Erfahrungen und viele Enttäuschungen bewusst und bilanziert. In dieser Situation stellte sich die Frage nach den Möglichkeiten (und Grenzen) von Pädagogik fast wie von selbst, waren doch *Pädagogik*, neben *Soziologie* und *Politologie* damals die Trenddisziplinen, die von der Bildungspolitik gehätschelt und von den politischen Studenten bevorzugt studiert wurden.[2] Dass Erziehung ein Hebel gesellschaftlicher Veränderungen sein kann – dieser Topos war damals vielen – insbesondere im Rahmen der entwicklungspolitischen Debatten – vertraut. Bildung wurde als Hebel gesellschaftlicher Transformationsprozesse entdeckt, und dass die Gesellschaft verändert werden musste – darüber bestand Konsens in der jüngeren Generation. Kein Wunder also, dass der Tanzsaal im Institut für Erziehungswissenschaft in Tübingen an jenem Spätnachmittag im Januar 1982 brechend voll war (Treml 2004, S. 76ff.).

Wie ist es weitergegangen? Die kurze und blutige Geschichte der *RAF* ist Ihnen bekannt. Die *K-Gruppen* sind, soweit ich das beurteilen kann, völlig randständig, wenn nicht gar unsichtbar geworden. Die Alternativbewegung hat sich in der Ökologiebewegung in unterschiedlicher Form realisiert und in privaten Nischen viele Lebensformen bewahrt und salonfähig gemacht oder wurde als wichtige Zwischenphase der eigenen Entwicklung der Biografie einverleibt. Viele, vor allem aus den außerparlamentarischen Graswurzelbewegungen , mögen allerdings auch resigniert und ihren Frieden mit ihrer sozialen Umwelt gemacht haben. Sozialdemokraten und Grüne aber haben ihren Marsch durch die Institutionen erfolgreich bewältigt und sind seit Jahren sogar in Regierungen angekommen – also an der Macht.

Es sieht also so aus, also ob man durch politisches Engagement etwas „machen“, etwas „bewegen“ kann – und nicht über Pädagogik. Wer in so kurzer Zeit an die „Macht“ kommen kann, scheint etwas „machen“ zu können. Ist es also vielleicht gar nicht das pädagogische, sondern das politische Handeln, das in erster Linie die Gesellschaft verändert?

Aber so eindeutig kann die Antwort nicht ausfallen. Ich erinnere an den Radikalenerlass, den Ausbau der Atomkraftwerke, an den Nato-Doppelbeschluss – alles politische Entscheidungen einer SPD-geführten Regierung. In dieser Zeit erinnerten Badura und Reese in einer 1976 erschienen empirischen Untersuchung an Robert Michels „ehernes Gesetz der Oligarchie“ und an Max Webers These von der „Veralltäglichung charismatischer Bewegungen“ (Badura/Reese 1976). Das Ergebnis dieser Untersuchung von Sozialisationsprozessen junger Bundestagsabgeordneter war eindeutig:

- Die ursprünglichen Intentionen einer längerfristigen und tiefgründigen strukturellen Wandlung hochindustrieller Gesellschaften gehen in dem Maße verloren wie die Karriereleiter hochgefallen wird. Wie jede soziale Organisation hat auch das Parlament – und noch stärker die Regierung – eine formelle und informelle, explizite und implizite Struktur an Selbstverständlichkeiten, die ausschließend und/oder prägend wirken. M.a.W.: Entweder behält man seine radikale Meinung und kommt nicht hinein, oder man kommt hinein und ändert relativ schnell seine Meinung und passt sich in Ton, Kleidung und Persönlichkeitsstruktur moderat an die Strukturen an. So kommt es, dass Mitglieder des Parlaments, die die größte Macht zur Veränderung des Systems haben, die geringste Bereitschaft dazu haben und umgekehrt dazu jene, die die größte Bereitschaft äußern, die wenigsten Einflussmöglichkeiten haben[3].

Sind es also vielleicht die Strukturen, die die Menschen verändern (sprich: erziehen) und nicht die Erzieher, die die Strukturen verändern?[4] Aber selbst, wenn dies so wäre, bliebe die Frage immer noch unbeantwortet im Raum: Wie wird Gesellschaft verändert?

Wissenschaftliche Spurensuche

Dass die Gesellschaft optimal oder gar perfekt sei, kann niemand behaupten, ohne zu erröten. Sie war es damals nicht, und sie ist es heute nicht. Aber was folgt aus dieser – so allgemein formuliert doch recht trivialen – Einsicht? Es war für mich zunächst eine wichtige, aber schmerzliche Erkenntnis, dass der hohe Grad an Empörung über gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und der daraus resultierende Drang, die Gesellschaft verändern zu wollen, in keinster Weise schon ihre Verbesserung garantiert. Das Gegenteil von „gut“ muss nicht unbedingt „gut gemeint“ (oder „gut gewollt“) sein, aber eines ist sicher: aus „gut gemeint“ folgt nicht quasi-automatisch das Gute. In Eckermanns Gesprächen mit Goethe, die ich damals las, stieß ich auf den Satz: „Alles, was wir tun, hat eine Folge. Aber das Kluge und Rechte bringt nicht immer etwas Günstiges, und das Verkehrte nicht immer etwas Ungünstiges hervor, vielmehr wirkt es oftmals ganz im Gegenteil“ (Eckermann o.J., S. 167f.).

Es ging mir auf, dass Goethe Recht hatte. Nur einfach auf ein weiteres Hochpropellieren normativer Erwartungen in Richtung moralisierender Semantik zu setzen, schied damit für mich aus. Dieser Weg war mir, weil es letztlich eine Flucht aus dem Faktischen ins Kontrafaktische bedeutete, zu einfach. Im Gegenteil, ich wurde zunehmend skeptischer gegenüber jener „inneren moralischen Eitelkeit, dem Genusse des Bewusstseins der eigenen Vortrefflichkeit“, wie es Hegel einmal formulierte (Hegel, 1970, S. 370)[5], mit der moralisches Argumentieren oft daherzukommen pflegt. Dieses „pomphafte Reden vom Besten der Menschheit, und der Unterdrückung derselben, von der Aufopferung fürs Gute [...]“ – und darunter taten wir es ja nicht – „erheben wohl das Herz, lassen aber die Vernunft leer“ (ebd., S. 220). Es war für mich eine schmerzliche Erkenntnis, dass Hegel womöglich hier auch mich gemeint hatte.

Was blieb aber dann noch übrig? Hegel deutet es an: Statt mit einem vollen *Herzen* könnten wir doch vielleicht einmal voll auf die *Vernunft* setzen – und dann sehen, was dabei herauskommt. Es einmal mit diesem Rezept zu probieren, lag nahe, denn sowohl meine bisherigen praktischen Erfahrun-

gen in der politischen Basisarbeit als auch die bislang gemachten theoretischen Erkenntnisse sprachen dafür.

Was die einschlägigen Erfahrungen betrafen, waren diese doch recht ernüchternd. Die naive Hoffnung auf eine „Weltrevolution“ (so die Formulierung in einem meiner Leserbriefe im Reutlinger Generalanzeiger), nach der natürlich alles besser sein sollte als zuvor – hatte bislang getrogen. Selbst dort, wo Hoffnungen partiell erfüllt worden sind – etwa bei der Entkolonialisierung in Afrika – war das Ergebnis (etwa dann als die idealisierten Befreiungsbewegungen an die Regierung kamen) ernüchternd und durchaus nicht ohne Einschränkung als „besser“ zu bezeichnen. Ganz im Gegenteil! In dieser Situation erinnerte ich mich an Robert Magers Märchen vom Seepferdchen und dem Haifisch. Das Seepferdchen, auf dem Weg, sein Glück zu machen, begegnete dem Haifisch, der diesem eine „kleine Abkürzung“ empfahl, nämlich genau in seinen geöffnete Rachen. Die Moral von der Geschichte: „wenn man nicht genau weiß, wohin man will, landet man leicht da, wo man gar nicht hin wollte!“ (Mager, 1965, S. XVII).

Ein anderes, aber ähnliches Bild habe ich einmal in einem frühen Aufsatz gebraucht: Wer sich in einem tiefen Wald verirrt hat, sollte nicht schneller gehen, sondern inne halten[6], nachdenken und wenn es tagsüber ist, vielleicht auf einen Baum klettern, oder wenn es Nacht ist, die Sterne suchen, um so wieder Orientierung zu gewinnen – also zunächst einmal Antwort auf die Frage suchen: wo bin ich eigentlich?

Übertragen auf unser Ausgangsproblem, stellte ich mir deshalb die Fragen: Wohin wollen wir eigentlich? Wie sollte die bessere Gesellschaft denn aussehen? Und wie erreicht man sie am besten? Welche Rolle kann dabei die Pädagogik spielen? Was sind die Zwecke, die wir verfolgen? Und sind wir „wirklich Herren über die Mittel zu unsern Zwecken“ (Goethe)? Fragen über Fragen! Ich erinnerte mich an „Schusters Leisten“ und an die Versprechungen der Wissenschaft: Wissenschaft ist das, was Wissen schafft! Ich wollte also zunächst mehr und Genaueres wissen, um dann besser handeln zu können. Vielleicht haben wir viel zu schnell gehandelt und sind deshalb viel zu oft im Rachen von Haifischen gelandet; vielleicht sollte man deshalb zunächst einmal innehalten und nachdenken.

Also war *Nachdenken* angesagt – und damit war ich bei meinem *Beruf*, den ich – durchaus im Sinne von Max Weber – auch als „*Berufung*“ erleb(t)e (Weber 1968). Mir war bewusst, wie riskant dieser Beruf ist; ich erinnerte mich an Max Webers Worte: „ob es einem [...] Privatdozenten [...] jemals gelingt, in die Stelle eines vollen Ordinarius [...] einzurücken, ist eine Angelegenheit, die einfach Hasard ist. Gewiß: nicht nur der Zufall herrscht, aber er herrscht doch in ungewöhnlich hohem Grade. Ich kenne kaum eine Laufbahn auf Erden, wo er eine solche Rolle spielt“ (ebd., S. 585). Aber dieses Risiko kann man leichter tragen (selbst durch eine lange Phase der beruflichen Unsicherheit), wenn man den Beruf als Berufung fühlt, sich mit Leidenschaft an die Arbeit macht und dabei „keine andere Tugend“ gelten lässt als eben: „schlichte intellektuelle Rechtschaffenheit“ (ebd., S. 613). Diese hatte ich schon in realitas bei meinem verehrten Doktorvater (Karl-Ernst Nipkow) kennen- und achten gelernt, und deshalb konnte ich mit der Lehre Webers gut leben, nämlich „daß es mit dem Sehnen und Harren allein nicht getan ist“, und es anders machen: „an unsere Arbeit gehen und der ‚Forderung des Tages’ gerecht werden – menschlich sowohl wie beruflich“ (ebd., S. 613).

Möglicherweise kann man sich diese Selbstvergessenheit und Liebe zur wissenschaftlichen Arbeit heute unter den Bedingungen der Massenuniversität kaum noch vorstellen. Zur Veranschaulichung deshalb ein paar unsortierte Erinnerungen, die mir dabei assoziativ durch den Kopf gehen:

- In meinem 14. Lebensjahr erwarb ich mir ein Taschenbuch mit einer Auswahl der wichtigsten philosophischen Texte von Gottfried Wilhelm Leibniz. Ich fuhr an lauen Sommerabenden mit dem Fahrrad auf den einsamen „Hagen“, einem außerhalb des Dorfes gelegenen Hügel, und setzte mich dort auf ein Bänkchen, um es zu lesen. Ich verstand kein Wort (vieles war in Latein, manches in Französisch, und das Deutsche blieb rätselhaft). Aber ich war fasziniert! Das wollte ich auch mal verstehen! Erst lange Zeit später sollte ich bei Thomas Mann lesen, dass diese Art zu lernen die „intensivste und stolzeste, vielleicht förderlichste Art“ ist – „das antizipierende Lernen, Lernen über weite Strecken von Unwissenheit hinweg“ (Mann 1967, S. 59f.).

- Nach Jahren in zwei Berufen (Seemann, Kaufmann) kam ich schließlich über den Zweiten Bildungsweg – mit mehr Glück als Verstand – auf die Pädagogische Hochschule Reutlingen. Eindrucksvoll in Erinnerung sind mir die Stunden in der – fast leeren – stillen Bibliothek, an den großen abgetrennten Holztischen, linkerhand die Regale mit den vielen Tausenden von Büchern, rechterhand der Blick durch die Glaswand ins Freie, auf die Wiesen und Felder am Hochbuch bis hin zu den Bergen der Schwäbischen Alb. Ich erlebte diese Befindlichkeit zwischen Kultur und Natur sehr intensiv, fast fibrierend, so dass mein Blick immer wieder zwischen dem Buch und der Alb hin und her wanderte und ich mir meines Glücks – das Privileg, studieren zu dürfen – deutlich bewusst war.

- Noch das Promotionsstudium an der Universität Tübingen war so selbstvergessen, dass ich darüber völlig die Karriere aus dem Auge verlor. Erst nach einem Doktorandenkolloquium, bei einem Glas Bier in der Gaststätte „Museum“ in Tübingen, als der Doktorvater die Runde fragte, was sie eigentlich nach ihrer Promotion so vorhabe, entdeckte ich etwas erschrocken, dass alle anderen schon ihre berufliche Anschlussfähigkeit geplant und organisiert hatten, nur ich (der ich kurz vor der Abgabe meiner Dissertation stand), hatte mir darüber noch gar keine Gedanken gemacht.

Wissenschaftliche Arbeit, methodisch kontrolliertes Nachdenken und Zurückdenken, Studieren – all das empfand ich also nicht als Entfremdung, sondern als das, was „Studium“ im Lateinischen bis heute heißt: Bestreben, Eifer, Neigung, Lust, Interesse [...] Von Anfang an habe ich dies als eine große Herausforderung, als ein grenzenloses Vergnügen und gleichzeitig als ein großes Privileg empfunden:

- dieses intellektuelle Zögern und Nachdenken-Dürfen und nicht sofort Handeln-Müssen,

- diese methodisch-kontrollierte Distanz zum Beobachtungsgegenstand, der temporär vom Zwang nicht nichthandeln zu können befreit,

- dieses spielerische Erproben von Hypothesen und Theorien, die man im freien Diskurs mit anderen Wissenschaftlern auf ihre Tragfähigkeit prüft,

- dieses Entlangdenken ausschließlich an Gründen der Ver-

nunft und ihren Prinzipien und einen Gedanken in seine filigranen Verästelungen weiterdenken können,

- dieses Sich-gegenseitig-Messen mit dem spitzen Florett der scharfen Argumente, der Wettkampf um die besseren Argumente, bei dem der andere nicht Feind, sondern Mitspieler eines gemeinsamen Sprachspieles ist,

- diese Arbeit an der Wahrheit, die sich nicht mehr als Besitz, sondern als Suche versteht, und sich dabei so weit wie möglich unabhängig von den immer mitgebrachten subjektiven und emotiven Vorurteilen macht.

Die Schwierigkeiten dabei waren für mich, im Rückblick gesehen, weniger in der Sache begründet, sondern in der Sozialdimension: Ohne Abitur, ohne höhere Bildung, fast ohne Fremdsprachen, weitgehend Autodidakt, fehlten mir häufig jene kultivierten Umgangsformen, aber auch jene Selbstsicherheit, die das temporäre Zusammenarbeiten mit sehr verschiedenartigen anderen Menschen gleichzeitig locker und zufriedenstellend machen können.

Alte und neue Fragen

Die achtziger und neunziger Jahre waren äußerlich geprägt von der praktischen Pädagogik der Familiengründung (der Erziehung meiner Söhne) und in der theoretischen Pädagogik die wissenschaftliche Durchdringung der Ausgangsprobleme. Sie stellten sich zunächst auf der Ebene der Sprache („die Anstrengung des Begriffs“ wie es bei Hegel heißt), denn das lernte ich schon im Studium der Sprachanalytischen Philosophie, nämlich, dass es eine Reihe von Scheinproblemen gibt, die alleine aus dem missglückten oder schlampigen Sprachgebrauch entstehen. Wir plappern meistens einfach so dahin, ohne viel Aufmerksamkeit auf die dabei gebrauchten Worte zu legen, weil wir diese nur gebrauchen und nicht erwähnen – das ist im Alltag meist problemlos, weil der Handlungskontext die Bedeutung eindeutig macht; aber in der Wissenschaft fehlt dieser Kontext und er muss deshalb durch ein kontrolliertes Verhältnis zur gebrauchten Sprache ersetzt werden. Die Lösung eines Problems, die Antwort auf eine Frage, suchte ich also in einem ersten Schritt durch selbstreflexive Zuwendung der bei der Problembeschreibung bzw. bei der Fragestellung verwendeten Begriffe.

Das führt mich unweigerlich auf eine Reihe von Fragen:

- Was bedeutet eigentlich „*Gesellschaft*“?
- Was heißt eigentlich „*Verbesserung*“?
- Was bedeutet „*Entwicklung*“?
- Was meinen wir, wenn hier von „*Erziehung*“ die Rede ist?

Es ist klar, dass der Versuch, auf diese elementaren Fragen Antworten zu finden, ein elaboriertes und anspruchsvolles theoretisches Design erforderlich macht, um zufällige und damit willkürliche Antworten zu vermeiden. Und eigentlich bedurfte es vier Theorien:

- einer *Gesellschaftstheorie*, die es erlaubt, den Gesellschaftsbegriff kontrolliert einzuführen,

- einer *Ethik*, die in der Lage ist, ein normatives Vernunftkriterium zu begründen oder zumindest substantielle Aussagen zum Kriterium vernünftigen Handelns erlaubt,

- einer *Entwicklungstheorie*, die in der Lage ist, den sozialen Wandel des Systems Gesellschaft in seinen historischen – sprich: zeitlichen – Kontext zu stellen und daraus zu erklären und

- einer *Erziehungstheorie*, die das Phänomen der Erziehung in seinem systematischen Zusammenhang nichtzufällig zu stellen und zu erklären vermag.

In Anbetracht dieser komplexen Zusammenhänge ist die Gefahr groß, sich dabei zu verzetteln oder darin verloren zu gehen. Ich will den Leser deshalb nicht langweilen mit dem Erzählen der vielen Wege und Umwege. Verständlich wird angesichts dieser Gefahr der Bedarf nach einer Theorie, die diese doch recht unterschiedlichen Dinge in einen beschreibenden und erklärenden Zusammenhang zu stellen vermag. Gibt es eine solche Theorie? Ich bin schließlich über den Umweg der irritierenden Lektüre der Luhmann’schen Werke zur Evolutionstheorie gekommen.

Warum das? Es ist kein Zufall. Ich bin heute der Überzeugung, dass wenn man nur lange und konsequent genug über diese Ausgangsfragen nachdenkt, man früher oder später auf die Evolutionstheorie in ihrer systemtheoretischen Semantik kommen muss. Systemtheoretisch deshalb, weil ich nicht an der biologischen, sondern an der Allgemeinen Evolutionstheorie interessiert war und bin und hier – bei Niklas Luhmann an prominenter Stelle – die gewagtesten Vorgaben vorliegen. Die (Allgemeine) Evolutionstheorie entpuppte sich für mich als die gegenwärtig leistungsfähigste Theorie, denn nur mit ihrer Hilfe gelang es mir, alle der genannten vier Problemfelder zusammen zu denken und auf eine gemeinsame Logik zurückzuführen.

Die Ausweitung des Beobachtungsfeldes durch die Evolutionstheorie erzwang einerseits ein erhöhtes Abstraktionsniveau und andererseits eine schärfer kontrollierte Selektion. Ein Problem, das ich (im Rückblick) sicher nicht immer optimal löste und zwangsläufig Missverständnisse zur Folge hatte. Die Irritationen, die diese Arbeit mit der Evolutionstheorie bei Freund und Feind auslösten, sind bzw. waren groß und kamen nicht selten in heftigen Abwertungen und Beschimpfungen zum Ausdruck (vgl. Bühler/Datta/Mergner/Karchner 1996). Die Irritationen sind in gewisser Weise verständlich, wenn man bedenkt, dass dieses Denken unweigerlich zu einem ungewohnten radikalen Infragestellen gewohnter Denkwege zwingt. Wer es aber selbst erprobt, dem wird es jedoch vermutlich wie mir ergehen und er wird – um dies mit Niklas Luhmann zu formulieren – mit „Aha-Effekten auf höchsten Abstraktionsniveaus“ belohnt. Voraussetzung dafür aber dürfte ein spielerischer bzw. strategischer Umgang mit Theorien sein.

Eine Theorie ist für mich ein zusammenhängendes Gerüst von Unterscheidungen, Definitionen und Hypothesen, mit denen ich arbeite, sprich: denke, um dann zu sehen, was dabei herauskommt. Wahrheiten, die daraus folgen, werden so abhängig von der Methode ihrer kontrollierten Erzeugung. Vielleicht half mir dabei, dass ich eine Vielzahl anderer Theorien vorweg „durchaus studiert, mit heißem Bemühn“ („und leider auch Theologie“) – um es mit Goethes Faust zu sagen – habe (die hermeneutische, geisteswissenschaftliche Theorie, die

Kritische Theorie, die Marxistische Theorie, den Kritischen Rationalismus – um die wichtigsten zu nennen), so dass mir der Austausch und die kritische und instrumentelle Anwendung von Theorien durchaus vertraut war.

Wie dem auch sei: Im Rückblick scheint mir der Weg von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Allgemeinen Evolutionstheorie durchaus nicht zufällig zu sein, sondern einer gewissen Logik zu folgen. Im Bestreben, übersehene Zusammenhänge zu beobachten und dabei den roten Faden nicht zu verlieren, bedurfte es einer abstrakten und gleichzeitig einfachen Theorie, die sowohl die Ausweitung des Beobachtungsradiums als auch die dabei unvermeidliche Reduktion von Komplexitiät methodisch zu kontrollieren erlaubt. An diesem Anspruch gemessen, gibt es derzeit m.E. keine ernsthafte Konkurenz. Leider. Auch wenn die Allgemeine Evolutionstheorie noch eine Baustelle ist, hat alleine schon die Arbeit an ihr Freude gemacht.

Der Blickwinkel einer Allgemeinen Evolutionstheorie

Aus Sicht einer Allgemeinen Evolutionstheorie wird alles, was es gibt, zunächst mit einer merkwürdigen, aber bei näherer Betrachtung doch sehr fruchtbaren Hypothese konfrontiert: Alles was es gibt, alle Ordnung, ist unwahrscheinlich, denn sie muss sich über einen Selektionsvorteil erst gegen den allgemeinen Entropiesog – also gegen die Unordnung – durchsetzen. An alles, was es gibt, kann deshalb die Frage angelegt werden: „Wie ist es möglich?“ Die Ausgangsfrage, ob Erziehung die Gesellschaft verändern könne, wird damit radikalisiert und in weitere grundlegende Fragen überführt. Ich will nur an die zwei wichtigsten erinnern:

1. Wie ist überhaupt Erziehung möglich? Wie kann Erziehung (den einzelnen) Menschen verändern?
2. Kann Erziehung die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen noch bewältigen?

Die erste Frage ist deshalb radikal, weil sie schon die Möglichkeit der Erziehung auf der Basis eines einfachen pädagogischen Bezugs zwischen zwei Menschen problematisiert. Sie zunächst zu beanworten, war naheliegend, denn erst wenn wir wissen, wie Erziehung gewissermaßen im einfachsten Fall „funktioniert“, können wir uns an die weit ambitioniertere Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Veränderung von Gesellschaft durch Erziehung wagen.

Wenn ich zuerst glaubte, diese Frage sei einfach zu beantworten, musste ich mich schnell eines Besseren belehren lassen. Dass die Sache doch nicht so einfach sei, dieser Gedanke war mir schon länger gekommen. Bestimmte Erfahrungen machten mich nachdenklich. Die Schlüsselszene ist mir noch deutlich vor Augen:

- *Ein Samstag im Dezember, kurz vor Weihnachten, auf der Wilhelmstraße, der Haupteinkaufsmeile in Reutlingen. Ich stehe bei einem Informationsstand des Arbeitskreises Dritte Welt mit einem Flugblatt in der Hand und versuche es loszuwerden. Es ist ungemütlich kalt und windig und nass; es schneit und regnet gleichzeitig. Die Leute hasten vorbei mit ihren weihnachtlichen Einkäufen behängt und niemand will mein Flugblatt. Dabei ist es wichtig. Es geht um den Hunger in der Welt und die falschen finanziellen Prioriäten unserer Regierung. Aber die Leute machen, kaum dass sie mich wahrnehmen, einen weiten Bogen um mich, rufen mir zu „weiß schon alles!“ oder „keine Zeit!“, oder sie nehmen das Flugblatt und werfen es ungelesen in den nächsten Papierkorb. Es ist frustierend. Da entdecke ich aus den Augenwinkeln etwa zwanzig oder dreißig Meter entfernt einen Mann mit einem ähnlichen Problem. Er steht schon eine ganze Weile in diesem wüsten Wetter und hält eine Zeitschrift in der Hand, die er offenbar auch an das vorbeihastende Publikum loszuwerden hofft. Darauf steht „Erwachet!“ oder „Der Wachturm“ oder so ähnlich. Ich beobachte ihn eine ganz Weile und bemerke, dass er ebenfalls ziemlich erfolglos ist. Also sind wir schon zwei erfolglose Weltverbesserer. Da kommt mir eine Idee! Ich gehe zu ihm und spreche ihn an, mache ihm einen Vorschlag: Schauen Sie, wir beide sind heute recht erfolglos. Damit wir nicht ganz umsonst hier stehen, schlage ich Ihnen vor, dass Sie mein Flugblatt nehmen und lesen und dafür ich Ihre Zeitschrift nehme und lese. Was halten Sie davon? Er ist begeistert davon, dass ich ihm seine Zeitschrift abnehmen will und drückt sie mir in die Hand. Aber, Halt! rufe ich, Sie müssen versprechen, dafür mein Flugblatt zu nehmen und zu lesen. Er ist offenbar dagegen. Dabei ist mein Vorschlag fair und rein quantitativ gesehen zu seinen Gunsten, denn sein Heft enthält weit mehr Text als mein zweiseitiges Flugblatt. Wir verhandeln. Ich versuche ihm, die Vorteile dieses Handels klarzumachen. Vergebens! Er lehnt schließlich ab.*

Nicht einmal im „pädagogischen Bezug“ zu diesem einzelnen „Zeugen Jehovas“ gelingt die Pädagogik durch Aufklärung. Wie aber ist dann eine (entwicklungspolitische) Pädagogik möglich, wenn nicht so?

Aber auch der Blick in die einschlägigen Texte der pädagogischen Klassiker brachte mich bei der Suche nach einer Antwort auf diese doch so schlicht scheinende Frage nicht weiter, im Gegenteil: Die Frage beschäftigt die philosophischen Pädagogen seit vielen Jahrtausenden, ohne dass bis jetzt eine alle überzeugende Antwort gefunden wurde. Es waren interessanterweise vor allem Theologen, die in den letzten zwei Jahrtausenden über die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung subtil und differenziert nachgedacht haben[7]. Ihre Antwort: Nur Gott allein kann letztlich lehren bzw. erziehen! kann man heute (in ihrer säkularen Bedeutung) vielleicht einfach so übersetzen: Wir wissen es nicht!

Mit der zweiten Frage wurde die Ausgangsfrage gewissermaßen auf den Kopf gestellt. Erziehung erscheint hier nicht mehr als Zugpferd der gesellschaftlichen Entwicklung, sondern quasi als zuletzt angehängter Wagen, der Mühe hat, dem immer schneller werdenden Zug der gesellschaftlichen Evolution zu folgen. Die gesellschaftlichen Veränderungen kommen hierbei nicht als Ziel, sondern als Voraussetzung für Erziehung in den Blick – und als Bewährungsprobe, ja als ein Problem, an dem sie sich die Zähne ausbeißen kann. Auch hier gibt es keine einheitliche Antwort.

Vermutlich sind deshalb auch diese beiden Fragen „existentielle Fragen“, also Fragen, die uns – um es mit Kant zu

sagen – „belästigen, die wir nicht abweisen können, [...] die wir aber auch nicht beantworten können“ (Kant o.J., A1) – zumindest nicht so, dass sie alle überzeugen. Ich erinnerte mich dabei an Hinweise unserer Klassiker, die zumindest den Rahmen für Antworten auf unsere drei Ausgangsfragen abstecken:

- bei Aristoteles heißt es lapidar: Zu einem Menschen wird man durch Naturanlage – Gewöhnung – Belehrung (Aristoteles 1969, S. 296). Die Naturanlage finden wir vor, sie ist unverfügbar; die Gewöhnung finden wir ebenfalls vor, und sie ist nur in engen Grenzen veränderbar, denn sie kommt durch kulturelle Tradition wie eine Art zweite Natur über uns. Nur die Belehrung, also die intentionale Erziehung, steht in unserer Macht. Aber sie ist sehr begrenzt. Die eigentlich prägenden und wirksamen Erziehungsströme gehen von der Gewöhnung aus, nicht von der bewussten Erziehung. Das ist schon eine recht ernüchternde Einschätzung für einen pädagogischen Optimisten, der temporär davon ausging, dass die Gesellschaft durch Erziehung verbesserbar sei.

Und wo bleibt hier noch die menschliche Vernunft? Der ganze Stolz der Wissenschaft? Vielleicht hat Goethe Recht, wenn er (in seinem pädagogischen „Hauptwerk“ – seinem „Wilhelm Meister“) schreibt: „Das Gewebe dieser Welt ist aus Notwendigkeit und Zufall gebildet; die Vernunft des Menschen stellt sich zwischen beide und weiß sie zu beherrschen; sie behandelt das Notwendige als den Grund ihres Daseins; das Zufällige weiß sie zu lenken, zu leiten und zu nutzen[...]“ (Goethe 1989, S. 71). Die Natur gibt das Notwendige vor, sie ist die Grundlage, die Begabung, die Lernfähigkeit; dann kommt der Zufall – in komplexen Umständen ist er unvermeidbar, das ohne eigenes Zutun Zufallende und deshalb Unplanbare; und erst auf der Grundlage dieser beiden Bedingungen kann die menschliche Vernunft, auch die pädagogische, mit allen ihren Planungen, Hoffnungen, Erwartungen, Zielen versuchen, das Beste daraus zu machen.

Aus evolutionstheoretischer Sicht musste ich Aristoteles Recht geben: Dabei spielen jene in die Gewohnheiten abgesunkenen erprobten, und deshalb bewährte latenten Strukturen eine bedeutende Rolle – sicher eine größere als die der bewussten Motive unserer guten Absichten. In den Gewohnheiten kommt eine kulturelle Vernunft zum Ausdruck, die ihren Selektionwert schon der Erprobung ausgesetzt hat, während unsere Pläne dies erst nur antizipieren. In unseren bewussten Motiven aber kommt die Differenz der reflektierenden Vernunft zum Ausdruck, die sich ihrer Gründe durch eine offene und diskursive Begründung immer wieder versichern muss. Sie ist es, die dasjenige leisten muss, was Goethe mit „lenken“ meint – das Nichtsichverlieren in den Notwendigkeiten der Natur, des Zufalls und der Gewohnheiten. So ist es letztlich nicht Eines, von dem alles bestimmt wird (nicht eine Ursache, ein Hebel, der alles bewegt), sondern Vieles; besser gesagt: die Differenz, und das dazwischen Hin-und-Her-Pendeln, in dem sich die Antworten auf unsere Ausgangsfragen bewegen (Treml 2005, S. 307ff.).

Diese evolutionstheoretische Einsicht, wonach es Differenzen, Variationen, sind, die der weiteren Evolution Selektionschancen eröffnen und sie damit weiterhin möglich machen, war für mich bedeutsam, denn sie erlaubt es, Erziehung als ein gleichermaßen unwahrscheinliches und doch mögliches, in der Welt real vorkommendes Phänomen auf dem Hintergrund allgemeiner evolutionärer Strukturen zu verstehen und zu erklären, ihre Möglichkeiten, aber vor allem ihre Grenzen zu rekonstruieren und einzuschätzen. So alleine ich mich zunächst in meiner wissenschaftlichen Disziplin fühlte, so tröstlich war doch die Entdeckung, dass ich interdisziplinär gesehen durchaus viele Mitstreiter – Mitdenker hatte und habe. Die Folge war eine zunehmende interdisziplinäre Orientierung und viele neue Kontakte und Entdeckungen über die engen Grenzen der eigenen Disziplin hinaus. Insbesondere die überkommene geisteswissenschaftliche Begrenzung wurde schnell überwunden und der neugierige Blick auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse vom Menschen selbstverständlich.

Die Folge waren natürlich eine ganze Reihe von Irritationen und von damit ausgelösten Lernprozessen. Es mag geradezu paradox sein, dass gerade der unter dem Banner der Vernunft und des Vertrauens in die Leistungsfähigkeit wissenschaftlicher Rationalität begonnene Denkweg schließlich in der Erkenntnis mündete, dass es mit der menschlichen Vernunft nicht weit her ist und deshalb die Möglichkeiten eines rationalen, absichtlichen und planvollen Handelns sehr begrenzt sind.

Während die Evolution Methoden entwickelt und stabilisiert hat, mit diesem Problem aller komplexen Systeme, sich in komplexen Umwelten eine Zeitlang zu erhalten, umzugehen, scheint menschliches Handeln noch weit davon entfernt zu sein, daraus zu lernen. Überall dort, wo politische, ökonomische oder pädagogische Strukturen planvoll installiert wurden, um Entwicklung als Fortschritt zu zementieren, sind wir in fürchterliche Krisen gekommen:

- Ich erinnere nur an die sozialistische bzw. kommunistische Planwirtschaft.
- Ich erinnere aber auch an unseren Sozialstaat, der seine Probleme nur durch Verteilung von Surplus zu lösen können glaubt, und keinen (mit den Umweltveränderungen „atmenden“) Mechanismus eingebaut hat, temporär wieder auf Nullwachstum oder Rücknahme von Gratifikationen umzustellen.
- Ich erinnere an die Struktur besitzstandswahrender politischer Strukturen, die gegenwärtige Probleme auf Kosten der nachwachsenen Generation temporalisiert (z.B. unsere exorbitanten Staatsschulden) und damit die Methode des „Nach-mir-die-Sintflut“ zur staatstragenden Doktrin erhebt.

Es war für mich, der ich nach Promotion und Habilitation arbeitslos wurde, eine schockartige Erkenntnis, als ich entdecken musste, dass nicht Leistung, sondern der zeitliche und räumliche Zufall, nämlich zum richtigen oder zum falschen Zeitpunkt am richtigen oder falschen Ort zu sein, letztlich über Karrieren – und damit über Lebensläufe – entscheidet. Ich musste also lernen, meine Biografie von Planung auf Zufall umzustellen – ganz im Sinne Luhmanns, der den Lebenslauf in einem Interview einmal als eine „Ansammlung von Zufällen und was man aus ihnen macht“ (Luhmann 1987) bezeichnet hat.

Natürlich war ich nicht alleine davon betroffen. Es sind ganze Alterskohorten, die zur richtigen oder falschen Zeit geboren worden sind und zur richtigen oder falschen Zeit z.B. auf den Arbeitsmarkt drängen. Es ist ein merkwürdiger Wider-

spruch zwischen dem singulär hohen Lebensstandard vieler Kinder und Jugendlicher heutzutage einerseits und ihren nur kleinen und verbauten Lebensschancen in einer festzementierten und bürokratisierten Arbeitswelt andererseits. Diese Überfütterung der Jugend verdeckt, dass sie im Grunde überflüssig ist, denn niemand braucht sie, niemand wartet auf sie, wenn sie aus der Schule kommen. Das impliziert die Erfahrung einer schweren Kränkung, die sich rächen dürfte. Eine weitere Nebenfolge wird dabei häufig übersehen: Schon heute wird deshalb das Schul- und vor allem das Hochschulsystem als Warteraum für arbeitslose Jugendliche, völlig unabhängig von ihren Leistungen, missbraucht. Die Massenuniversität ist aus dieser Sicht primär vielleicht gar nicht Ausdruck von Bildungswillen (oder, was noch abwegiger wäre, von zunehmender Intelligenz), sondern der Unmöglichkeit, in jungen Jahren eine bezahlte Position in der Gesellschaft zu erringen.

All das deutet nicht darauf hin, dass mit Erziehung die Gesellschaft verändert werden kann, aber dass Gesellschaft die Erziehung verändern kann. Staatliche und überstaatliche Entscheidungen können Bildungsstrukturen verändern, indem sie unterschiedliche Selektionsdrücke definieren. Ein paar unsortierte Beispiele:

- Wenn nur noch nach Kompetenzen gefragt wird, wird Wissen zunehmend unwichtiger.
- Wenn nur noch BA und MA angeboten werden und Alternativen gesetzlich verboten werden, wird über kurz oder lang Magister und Diplom nicht mehr nachgefragt.
- Wenn die Arbeitsstellen immer weniger werden und von den Besitzenden im geschlossenen System der Sozialpartnerschaft von Arbeitgebern und Gewerkschaften verteilt werden, bleibt der Jugend nichts anders übrig, als länger die Schulbank zu drücken und ihre besten Jahre auf den Hochschulen zu verbringen usw.

Hat also Aristoteles auch damit recht, dass er den Staat als den primären Erziehungsfaktor ansah? Es ist der Staat, der die Strukturen definiert und festzurrt, in dem sich Gewohnheiten bilden – und damit erziehen. So scheint es wiederum so zu sein, dass nicht Erziehung die Gesellschaft, sondern Gesellschaft die Erziehung verändert.

Kann man mehr über die Ausgangsfragen sagen? Ja, man kann sie immer wieder neu übersetzen, mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen anreichern und sie in einem anderen, verständlicheren Sprachspiel formulieren. Im Grunde aber ist damit alles gesagt, auch dass Erziehung immer ein Versuchshandeln ist und das kleine Licht der Vernunft nicht eine Selbstverständlichkeit ist, sondern ein Aufgegebenes und immer Verletzliches, das bewahrt werden muss, wenn es nicht ausgehen soll. Und man kann versuchen, sein eigenes Leben in diesen Differenzen einzurichten und ein wenig Ordnung dort zu gestalten, wo das Chaos lauert. Überall aber besteht die Erfahrung des Glücks darin, von einem größeren, jedoch chaotischen und intransparenten, weil hyperkomplexen Kontext abhängig zu sein, der doch ein Stück weit durch Anstrengung in Ordnung überführt und erfahren werden kann.

Vielleicht ist es das, was die Theologie immer schon – zumindest dort, wo sie über den Menschen spricht – als ein Geschenk, als Gnade bezeichnet hat und vor einer fundamentalistischen Selbstvergottung mit dem „eschatologischen Vorbehalt“ geschützt hat. Auch die eigene Anstrengung allein genügt nicht, um diese beglückende Erfahrung der Ordnung inmitten von Unordnung zu machen. Es ist letztlich ein Geschenk, wenn man z.B. Freunde, Reputation und Achtung erfahren hat. Dass man nur dort lebendig ist, wo man die Antennen erhalten hat, um diese Signale richtig zu empfangen, wusste schon Goethe, als er einmal sagte: „Man ist nur eigentlich lebendig, wenn man sich des Wohlwollens anderer freut“. Für dieses erfahrene Wohlwollen danke ich allen, die ein Stück weit mit mir gelebt haben, herzlich.

Anmerkungen

1 Überarbeiteter Text meines Vortrags am 22. Januar 2005 in Stuttgart-Birkach.

2 Die personell bis dato randständige Disziplin der Pädagogik sollte zwischen 1965 und 1975 Hunderte von neuen Professorenstellen bekommen; und die Studentenzahlen explodierten geradezu.

3 Das kann, wie das Beispiel Josef Fischer beweist, bis in die Veränderung des Phänotyps gehen. Man kann darüber streiten, ob Fischer politisch etwas verändert hat; sicher ist jedoch, dass die Politik ihn verändert hat.

4 Das wäre eine Paraphrasierung der zentralen These in meiner Habilitationsschrift.

5 Ein solches Bewusstsein, fährt Hegel fort, setze in seiner „Eitelkeit des Gut- und Besserwissens sich selbst über die heruntergemachten Taten hinauf [ ], und (will) sein tatloses Reden für eine vortreffliche Wirklichkeit genommen wissen [ ]“.

6 Ganz analog ein mexikanisches Sprichwort: Wenn Du Dich in einem tiefen Loch befindest, solltest Du aufhören weiterzugraben!

7 Ich erinnere vor allem an Augustinus und Thomas von Aquin (vgl. dazu Treml 2005, S. 118 ff.; 148 ff.).

Literatur

Aristoteles: Nikomachische Ethik. Buch X. Stuttgart 1969.

Badura, L./Reese, J.: Jungparlamentarier in Bonn – Ihre Sozialisation im deutschen Bundestag. Stuttgart 1976.

Bühler, H./Datta, A./Mergner, G./Karcher, W.: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19(1996)2, S. 27 – 30.

Eckermann, J. P.: Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823 – 1832. Berlin o. J., S. 167 f.

Goethe, J. W.: Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 7. München 1989.

Hegel, G. W. Fr.: Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/Berlin/Wien 1970

Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Text der Ausgabe 1781. Leipzig o.J. (1877).

Luhmann, N.: Archimedes und Wir. Interviews (hg. V. D. Baecker/G. Stanitzek). Berlin 1987.

Mager, R.F.: Lernziele und Programmierter Unterricht. Weinheim u.a. 1965.

Mann, Th.: Doktor Faustus.Frankfurt/Main 1967.

Treml, A.K.: Mein entwicklungspädagogisches Tagebuch 1979 -1984 (hg. v. U. Klemm/A. Scheunpflug/K. Seitz). Ulm 2004.

Treml, A.K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel 1982.

Treml, A.K.: Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick. Stuttgart 2005.

Weber, M.: Wissenschaft als Beruf. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968, S. 582 – 613.

Dr. Alfred K. Treml, Jg. 1944, Seemann, Kaufmann und Schulmann (Lehrer), Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg, Gründer der ZEP, Schriftleiter und Mitglied der ZEP-Redaktion von 1978 bis 1998.

Ulrike Baumann

Auf dem Weg zu einer gesellschaftsbewussten Religionspädagogik[1]

Zusammenfassung: Die Autorin beschäftigt sich mit der Treml'schen Frage nach der Veränderbarkeit von Gesellschaft durch Erziehung aus religionspädagogischer Perspektive. Sie kontrastiert die evolutionäre Pädagogik aus einer schöpfungstheologischen Position und plädiert für eine Religionspädagogik, die Bewusstsein und Gesellschaft zusammen denkt.

Abstract: The author deals with Treml's question of the changeability of a society through education and concentrates on a religious-educational perspective. She contrasts evolutionary pedagogy from a position that takes into account theology and the story of the Creation and argues for a religious pedagogy which thinks together consciousness and society.

„Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?": Unter dieser großen Frage versammeln sich viele Interessen, auch das Interesse an einer gesellschaftsbewussten Religionspädagogik. Ich teile besonders dieses Interesse. Aber auf welcher Grundlage soll eine gesellschaftsbewusste Religionspädagogik beruhen? „Nur der Anfang steht uns – innerhalb eines gewissen Rahmens - frei", schreibt Alfred K. Treml in der Einleitung seiner Evolutionären Pädagogik (Treml 2004, S. 10). Ich nehme mir also für dieses kurze Statement die Freiheit und konzentriere mich auf den Anfang dieser Religionspädagogik.

An ihrem Anfang steht nur ein Wort: Gott. Mit diesem Anfang laufe ich Gefahr, pädagogisch keine gute Figur zu machen. Eine Theorie, die so anfängt, könnte nicht elegant genug sein, denn sie verwendet eine Prämisse, auf die andere verzichten. Ich bin bereit, die Folgen dieser Freiheit zu tragen, denn ich möchte nicht bei einer allgemeinen Religionstheorie stehen bleiben, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext religionspädagogisch konkret werden. Das Wort „Gott" soll nicht bloß eine Chiffre bleiben, die unser Unwissen verdeckt, z.B. über den Zusammenhang von Lehrern und Lernen bzw. über Erziehung. Wir müssen deshalb über den Begriff hinaus konkreter sagen, welchen Gott wir meinen. Ich bin also wieder am Anfang und damit frei. Ich habe die Freiheit zu wählen, in welche der Traditionen, die von Gott reden, ich mich stellen will. Ich wähle die evangelische Tradition und habe damit die Chance, doch noch elegant zu sein. Diese Tradition erreicht die Möglichkeit, von Gott zu reden, mit relativ wenig Aufwand. Sie fängt mit der Bibel an.

Der biblische Schöpfungsglaube

Weil ich mich jetzt auf den Anfang konzentrieren muss, wähle ich aus der Fülle der biblischen Gottesvorstellungen diejenige aus, die vom Anfang spricht: „Am Anfang schuf Gott" (Gen 1, 1). Dieser Anfang könnte mich in neue Schwierigkeiten bringen, denn Alfred K. Treml entwickelt seine Evolutionäre Pädagogik in scharfem Kontrast zu dieser Argumentation mit einem Schöpfergott. Damit muss ich mich also auseinander setzen, wenn ich religionspädagogisch beim Schöpfungsglauben bleiben will.

Der Schöpfungsglaube ist in der Tat alt und ehrwürdig (Treml 2004, S. 21), aber er wird auch jeden Morgen frisch und neu. Die 12jährige Bettina z.B. bringt ihre Naturerfahrung unmittelbar mit Gott in Verbindung: „Ich hab bestimmt mal ne halbe Stunde in der Wiese gesessen und hab in den Himmel gestiert. Auf einmal hab ich da irgendwie an Gott geglaubt."(Klein 2000, S. 134) Doch was meint Alfred K. Treml wenn er von „Schöpfungstheorie" spricht und sie im Kontrast zum „neue(n) Denken der Evolutionären Pädagogik" als „altes Denken" bezeichnet? (Treml 2004, S. 20). Die Konstruktion eines idealtypischen Kontrasts zwischen altem und neuem Denken hat ihren Preis: die Gefahr einer zu starken Vereinfachung. Sie kann dazu führen, dass Chancen komplementärer Theoriebildungen zwischen Evolutionstheorie und Schöpfungstheologie ungenutzt bleiben. Auch schöpfungstheologische Konzepte sind Theorien, insofern sie den Anspruch erheben, als zusammenhängende wissenschaftliche Aussagesysteme eine Funktion zu erfüllen: Als Antwort auf die Frage, warum überhaupt etwas ist, das sich verändern kann, bringen sie Gott, den Schöpfer zur Sprache. Die Plausibilität schöpfungstheologischer Konzepte erweist sich jeweils in einer konkreten geschichtlichen Situation und im Gespräch mit anderen Wissenschaften. In diesem Zusammenhang können sich Konzepte tatsächlich als mehr oder weniger brauchbar erweisen und veralten. Der Grund für das schöpfungstheologische

Bemühen überhaupt ist aber auch in der postmodernen Gesellschaft nicht überholt. Bis heute stellt der Glaube an Gott, den Schöpfer für Menschen eine Antwort auf die Frage nach dem Anfang dar und bedeutet grundlegendes Vertrauen in ihrem Leben. Die Aufgabe, diesen Glauben zu denken, stellt sich geschichtlich immer neu, seit ca. 140 Jahren konkret auch im Gespräch mit der Evolutionstheorie.

Die gegenwärtige Schöpfungstheologie ist durchaus offen für die Mannigfaltigkeit des empirischen Erfahrungsbezugs. Sie bemüht sich, in den Dimensionen der Evolution Schöpfung zu sehen. Man kann nicht sagen, dass sie die Entstehung von Neuem nur durch trotziges Beharren auf alten Mythen zu erklären versucht. „Mit der Schöpfung ist die Frage nach einem Geschehen aufgeworfen, das alle irdische Geschichte (auch die der Natur) ermöglicht. [...] Es geht auch hier um dieselbe Welt, die Gegenstand unserer empirischen Forschung ist. Nur dass die Bibel in einer elementaren Weise gleichsam ‚weiter' fragt", bemerkt der Theologe Christian Link (1995, S. 169 - 170).

Alfred K. Treml bezieht sich bei seiner Darstellung der Schöpfungstheorie auch auf die Bibel und hier auf die erste Schöpfungserzählung (Gen 1,1-2,4a). Er arbeitet heraus: diesem Text zufolge schuf ein Gott durch sein Wort: „[...] und Gott sprach". In einem Sprechakt ruft Gott die Welt hervor, führt er eine weitere Differenzierung der Welt herbei und benennt sie. Durch das Wort werden Einzelheiten erkennbar und benennbar gemacht. Treml zieht daraus den Schluss „Gott ist also Rationalist, denn das Wort ist Ausdruck der göttlichen Ratio, die vor der Welt da ist." (Treml 2004, S. 23). Aber die Bibel spricht auch in anderen Texten vom Schöpfer. Schon bei einer ersten Betrachtung dieser Texte wird deutlich: der biblische Schöpfergott spricht nicht nur, er formt und pflanzt auch. Sein Geist schwebt nicht nur über allem, sondern geht auch in die Schöpfung ein und belebt sie (Gen 2, 7-8). „Du bist schön und prächtig geschmückt. Licht ist dein Kleid, das du anhast. Du sendest aus deinen Odem, so werden sie geschaffen und du machst neu die Gestalt der Erde", lobt der Beter des 104. Psalms den Schöpfer (V.2, S. 30). Der biblische Gott bringt nicht nur Menschen hervor, sondern er wird selber Mensch. „Das Wort ward Fleisch und wohnte unter uns" (Joh. 1,14)., Anfang einer neuen Schöpfung. Auf einen dürren Rationalismus lässt sich der biblische Schöpfergott jedenfalls nicht festlegen. Dass die erste Schöpfungserzählung vor allem das Wort, das Benennen und die dadurch entstehende Ordnung betont, hängt mit ihrem Ursprung zusammen, der sich keineswegs im Nebel vergangener Zeiten verliert. Sie schließt an die Tradition altbabylonischer Listenweisheit an, die auf Ordnung im Universum bedacht ist. Aber diese Schöpfungserzählung will nicht die Götter Babels, sondern den Gott Israels als den Schöpfer bekennen. Sie verwendet als Ordnungsschema die sieben Tage, und bekennt bei der Schilderung des sechsten Tages: „siehe, es war sehr gut" (Gen 1, 31).

Schon in der Situation der Israeliten in der babylonischen Gefangenschaft damals, aber auch in unserer Erfahrung heute sieht die Welt oft anders aus. Wer könnte angesichts der schrecklichen Naturkatastrophen unserer Tage sagen, dass auf der Erde alles gut ist? „Warum hat Gott die Erde so gemacht, wie sie ist; ging es denn nicht besser?" fragen nicht nur Kinder. Oder war am Anfang vielleicht nicht nur Einer? Sollte auch ein Anderer, Mephisto, der Teufel ein Wörtchen mitgeredet haben, nicht nur als Zyniker – wie in Goethes Faust – sondern als üble, böse Macht? Wer nicht bei mythologischen Motiven stehen bleibt, gewinnt vielleicht der These Alfred K. Tremls Plausibilität ab: das Urteil „sehr gut" sei nur Selbstlob eines mit sich selbst zufriedenen Schöpfers im Rahmen einer Bewertungs- und Evaluationsphase gewesen (Treml 2004, S. 24). Religionspädagogisch ernst zu nehmen ist nicht nur der Glaube, sondern auch der Zweifel.

Dass es sehr gut sei, sagt Gott aber nicht zu sich selbst, sondern zu seiner Schöpfung als er sie im Ganzen betrachtet. Der darauf folgende siebte Tag dient auch nicht nur dem Ausruhen und der Erholung eines Gottes, der hart gearbeitet hat. Erst an diesem Tag, und nicht schon bei der Erschaffung des Menschen, vollendet Gott seine Schöpfung (Gen 2,1-2). Die Vollendung geschieht in der Ruhe durch Anschauen und Wahrnehmen. Bezeichnenderweise bringt die jüdische Tradition den Segen des Schabbat, des Ruhetags, mit dem Hohelied der Liebe in Verbindung. Marc Chagall hat diese Verbindung in einem Gemäldezyklus mit Bildern voller Lebensfreude, Zärtlichkeit und Erotik veranschaulicht. Schabbat ist Schöpfungsfreude, und der Gott des Schabbat ist kein müder Rationalist, sondern ein Liebender. Aber wer liebt, leidet mit, wenn der Andere leidet und verharmlost das Leiden nicht. Im Zentrum des christlichen Glaubens steht kein selbstzufriedener, sondern ein leidender Gott. Vor diesem Hintergrund kann jedenfalls für gläubige Menschen die Aussage plausibel werden: Gott leidet mit, wenn seine Geschöpfe leiden.

Konsequenzen für eine gesellschaftsbewusste Religionspädagogik

Nicht die von uns erarbeitete biblische Gottesvorstellung, sondern die von ihm geschilderte rationalistische Schöpfungsvorstellung ist Alfred K. Treml zufolge „tief in unser traditionelles Selbstverständnis von Erziehung abgesunken" und bestimme unser pädagogisches Denken und Handeln bis heute (Treml 2004, S. 21). Welche Pädagogik ist gemeint, und was ist religionspädagogisch von ihr zu halten? Um die schöpfungstheoretische Logik alltäglicher pädagogischer Wirklichkeitskonstruktionen zu veranschaulichen, gibt Alfred K. Treml ein Beispiel aus der Schule. Er schildert einen Lehrer, der mit dem Bewusstsein in die Klasse kommt, er sei da zum Lehren und die Schüler zum Lernen. Er sei perfekt und die Schüler seien noch imperfekt, denn er weiß schon, was die Schüler erst wissen sollen. Sein Geist schwebt gleichsam in der Tiefe des Klassenraums über dem erst noch zu ordnenden Chaos in den Schülerköpfen. In diesem Bewusstsein ergreift der Lehrer das Wort, und dann verläuft ein Tag wie der andere: „Der Lehrer lehrt sprechenderweise, realisiert dadurch seine zunächst nur im Geiste antizipierte Vorstellung [ ] und ermöglicht – so seine heimliche Unterstellung – dadurch Lernprozesse bei seinen Schülern, die er anschließend bewertet (benotet)." All dies geschieht über lange Zeit und in Übereinstimmung mit den Lehrplanvorgaben (Treml 2004, S. 27-28, zit. 28). Wenn dies alles sein soll, was bisher am biblischen Schöpfungsglauben pädagogisch gewonnen wurde, dann ist

es in der Tat an der Zeit, unser Selbstverständnis auf eine neue Basis zu stellen, auch religionspädagogisch. Wo liegt das Problem?

Ich denke, in erster Linie im Bewusstsein des Lehrers, der meint, er müsse die Schüler im Laufe der Schulzeit veredeln, sie nach seinem Bilde schaffen, der ihren Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten für Bildung hält und dies als persönlichen Erfolg verbucht. Mag sein, dass er sich bewusstseinsmäßig knapp unterhalb des Schöpfergottes ansiedelt. In der Klasse aber ist dieser Lehrer allein, denn von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1, 27) hat er nichts verstanden. Diese gilt nämlich nicht nur für ihn selbst, sondern auch für die Schüler und – dies sei explizit gesagt – die Schülerinnen. Sie müssen nicht erst unter dem Einfluss des Lehrers Ebenbild Gottes werden, sie sind es schon. Wenn Schöpfungstheologie die Pädagogik leiten soll, ist es Aufgabe des Lehrers, die Schüler und Schülerinnen in Ruhe wahrzunehmen und sie in der Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen und zu fördern. Das gilt vor allem für ihre Fähigkeit, Fragen zu stellen. Ich meine damit Fragen, die so groß und so elementar sind, dass der Lehrer darauf eben nicht immer schon die fertige Antwort parat hat. Solche Fragen lauten z.B.: Warum müssen Menschen so Schlimmes erleiden? Warum lässt der liebe Gott das zu, vielleicht gibt es ihn gar nicht? Warum muss mein Großvater sterben? Ich habe so viel gelernt, warum bin ich trotzdem ein schlechter Schüler? Wie unsensibel und lästig Menschen sein können, die auf solche elementaren Fragen schnelle theologische Antworten haben, zeigt die Bibel am Beispiel der Freunde Hiobs.

Unser armer Lehrer kann keine echten Fragen mehr stellen, aber er könnte es wieder lernen durch seine Schülerinnen und Schüler. Er könnte zuerst lernen, nach sich selbst zu fragen und nach seinem Handeln in seiner Lehrerrolle. Müsste er sich nicht mehr zurücknehmen, damit die Schüler sich entfalten können? Wäre er nicht gerade darin Ebenbild Gottes, denn – theologisch gesprochen – hat Gott sich zurückgenommen, damit die Schöpfung sein kann. Etwas sein zu lassen und sich zurück zu nehmen, verlangt Selbstbeherrschung. Wenn es einen Herrschaftsauftrag gibt (Gen 1, 28), müsste ihn der Lehrer nicht zuerst auf sich selbst anwenden? Ein Lehrer, der so zu fragen lernt, wird außer sich selbst auch die anderen Menschen und seine Umwelt besser wahrnehmen. Aber er wird nicht nur Erfolg und Schönes sehen, sondern auch Not und Verzweiflung. Die Bibel spricht vom Seufzen der Kreatur, die sich nach Erlösung sehnt (Röm 8, 22 - 23). Die erste Schöpfungserzählung sieht den Menschen nicht isoliert, sondern in partnerschaftlicher Beziehung zu Gott und den Mitmenschen. Sie sieht ihn in vielfacher Hinsicht auch als Teil der Schöpfung, die vom Chaos bedroht bleibt, wie das Hiobbuch zeigt. Bekannte ethische Prämissen wie die Bewahrung der Schöpfung (Gen 2,15) und die Liebe zum Nächsten werden angesichts der Opfer zu konkreten Herausforderungen. Vielleicht lernt der Lehrer jetzt auch große Fragen zu stellen, z.B. „Kann man durch Erziehung die Gesellschaft verändern?“, und wie lässt sich das für die Erziehungswirklichkeit meiner Schule in elementare Fragen umsetzen? Doch mit den großen Fragen könnten ihm auch große Zweifel kommen. Wenn wir alles selbst in die Hand nehmen sollen, wozu brauchen wir dann noch Gott? Vielleicht wäre unser Lehrer besser nicht Lehrer, sondern Naturwissenschafter geworden und hätte mit der Evolutionstheorie Karriere gemacht. Aber auch dann hätten sich ihm zahlreiche Fragen nach der Natur und nach dem Menschen aufgedrängt, und vielleicht hätte er schließlich funktional gefragt: Wozu brauchen Menschen Gott?

Pädagogisch und religionspädagogisch geht es uns nicht nur um das Überleben, sondern auch um das gute Leben, in dem das Chaos nicht das letzte Wort behält. Wir fragen nach den Bedingungen der Möglichkeit des guten Lebens, die als ein transmoralischer Grund unserem Handeln voraus liegen. Gläubige Menschen sehen sie in Gott. Der Schöpfungsglaube will keine Theorie im Sinn einer Welterklärung sein, sondern aus einem grundlegenden Vertrauen heraus eine realistische Sicht auf die Welt ermöglichen. Ich stimme zu, dass es eine Täuschung ist, mit mythisch-sakralen Antworten das theorietechnische Problem der Pädagogik beheben zu wollen. Aber dass der Lehrer nicht machen kann, dass dem Schüler ein Licht aufgeht, bedeutet nicht, dass Gott nicht Licht in die Welt bringen kann. Jesaja 42 zufolge ist der Knecht Gottes das Licht der Welt, der das schon geknickte Rohr nicht zerbricht und den glimmenden Docht nicht auslöscht, sondern in Treue für Gerechtigkeit sorgt. Ich will nicht ausschließen, dass auch in der Beziehung zu einem guten Lehrer aufgehen kann, was das konkret bedeutet. Aber dass ein Lehrer seine Schüler als schlecht bezeichnet – wie der Lehrer in Tremls Beispiel das unangefochten tut – ist schöpfungstheologisch nicht begründbar. Vielleicht ist es evolutionstheoretisch erklärbar.

Ist eine so begründete Religionspädagogik gesellschaftsbewusst? Ich denke, sie kann es werden, wenn sie sich mit den Fragen und Zweifeln befasst, die Menschen kommen, weil sie Aggression und Gewalt, Krieg und Zerstörung erleben. In diesem Zusammenhang verspricht Alfred K. Treml für das Erklärungsparadigma der Evolutionstheorie eine große Tragweite. Deshalb wird die Auseinandersetzung mit seiner Evolutionären Pädagogik auch religionspädagogisch interessant bleiben.

Anmerkung

1 Statement während des Symposions „Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?“ am 22. Januar 2005 in Stuttgart – Birkach anlässlich des 60. Geburtstags von Alfred K. Treml

Literatur

Klein, S.:, Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart 2000.

Link, Ch.:, „Im Anfang “. Aufgabe und Ansatz einer Schöpfungslehre heute. In: Gräb, W. (Hg.), Urknall oder Schöpfung? Zum Dialog von Naturwissenschaft und Theologie, Gütersloh 1995, S. 153 – 173.

Treml, A. K. : Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart 2004.

Dr. Ulrike Baumann, Diplom-Theologin und promovierte Pädagogin, Tätigkeiten als Assistenzreferentin in der Bildungsabteilung des Kirchenamtes der EKD in Hannover und als Schulpfarrerin in Bad Kreuznach, derzeit Dozentin am Pädagogisch-Theologischen Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland im Fachbereich Schulischer Unterricht, Mitglied des ständigen Ausschusses für Erziehung und Bildung der Evangelischen Kirche im Rheinland; Veröffentlichungen im Bereich der Religionspädagogik.

Heinrich Dauber

Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?

In einer längeren, etwas larmoyanten Rede auf dem Symposium zum 100. Geburtstag Wilhelm Flitners 1989 in Tübingen führte ein Vertreter der nächsten Generation, selbst schon im Ruhestand, beredt aus, dass die Vertreter der Erziehungswissenschaft heute so gar keinen Einfluss mehr auf gesellschaftliche Entwicklungen hätten. Nach langem Schweigen fragte der Hundertjährige, ganz im Stil des alten Weisen vom Berge, mit leiser Fistelstimme nach: „Haben Sie es denn versucht?“

„Am 10.05.68., fünf Wochen nach dem Attentat, formulierte Rudi folgenden Satz: „Ich habe Fehler gemacht. Ich bin einfach noch zu jung, um Politiker zu werden. Ich bin 28 Jahre alt. Ich muss mich noch mal zurückziehen und an mir selbst arbeiten.“ Der Anspruch dieses Satzes wurde bei der Bearbeitung des Sprachmaterials zur inhaltlichen Orientierung [...] Beim ersten Leseversuch der 11. Feuerbach-These ‚Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern’, unterlief Rudi ein bemerkenswerter Fehler. Er las:“ Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sich zu verändern.“ Als er auf den Lesefehler aufmerksam gemacht wurde, überlegte Rudi, ob nicht seine Lesart den Wert dieser These für sein eigenes politisches Handeln bereichern würde“ (Dutschke 1996, S. 202f.).

Zusammenfassung: Der Autor sucht nach Verbindendem in den evolutionstheoretischen Zugängen von Alfred Treml und seinen eigenen theoretischen Bezügen. Damit sollen erziehungswissenschaftliche Perspektiven thematisiert werden, die Spaltungen zwischen Kunst, Religion und Wissenschaft überwinden helfen. Letztlich ist der Beitrag ein Plädoyer für transdisziplinäre Forschung über transformative Lernprozesse jenseits des Dualismus subjektbezogener Selbstreflexion und funktionaler Objektivierung.

Abstract: The author searches for connecting aspects within the evolutionary approaches of Alfred Treml and his own theoretical relations. With this he aims to discuss educational scientific perspectives, which might lead to overcome the splitting of art, religion and science. Finally his contribution leads to a pleading for transdisciplinary research on transformative learning-processes beyond the dualism of subject-oriented self-reflection and functional objectivity.

Es hat mich schon verblüfft, wie unsere Lebenswege und -themen sich überschnitten haben, von der schwäbischen Kindheit am Rand der Alb über den ökologischen Bauernhof und dem Engagement in der entwicklungspädagogischen Arbeit, und wie wir doch als ‚junge Alte’ in ganz verschiedenen Nestern gelandet sind.

Was ist die Grundfigur oder wie Gregory Bateson - aus meiner Sicht der erste große evolutionäre Systemtheoretiker - gesagt haben würde: „Wie sieht das Muster aus, das verbindet?“

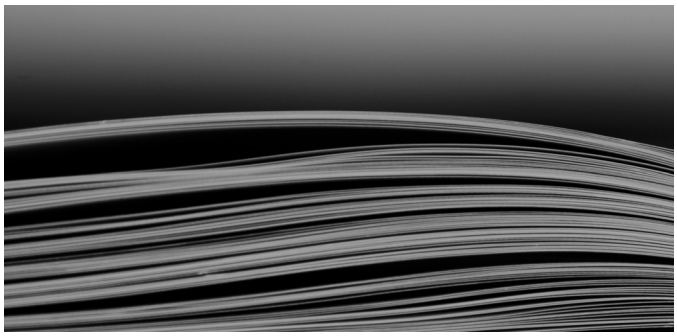
Ich denke, es geht uns beiden als Personen um Gewissheit, als Wissenschaftler um Orientierung. Woher kommen wir, wohin gehen wir? Was war am Anfang?

Das Johannesevangelium, Kap. 1,1 wurde schon zitiert: En archä än ho logos, was auch übersetzt werden kann mit: Am Anfang war die Beziehung. Wie ist unsere Beziehung zu uns selbst und zur Welt?

Baumwipfel und Wurzelwerte

Du hast das anschauliche Bild vom Wald gebraucht, den Du gelegentlich vor lauter Bäumen nicht mehr übersehen kannst und davon gesprochen, dass Du dann auf den höchsten Baum klettern möchtest, um von dort wieder Überblick zu gewinnen. Das Bild leuchtete mir spontan ein, weil ich mich sofort in der Erinnerung zusammen mit einem gleichaltrigen Bergbauernbub auf einer hohen Tanne im Bayrischen Wald sitzen sah. Im selben Moment assoziierte ich aber auch, wie wir uns tatsächlich einmal im tiefsten Wald verirrt hatten und mein innerer Impuls ging in die andere Richtung, nämlich zum erdig duftenden Waldboden, zu Pilzen und Heidelbeeren, - auch jetzt wieder beim Schreiben läuft mir gleich das Wasser im Mund zusammen. In der Folge meiner Assoziationen landete ich in Höhlen voller glitzernder Edelsteine, angehäuft von vielen Generationen fleißiger Zwerge.

Vereinfacht gesagt: Wo Du Sicherheit im (theoretisch-begrifflichen) Überblick zu suchen scheinst, wende ich mich der (lebensgeschichtlich-sinnlichen) Wurzelwelt zu. Du hast, wenn ich mich recht erinnere, von methodisch kontrollierter *Distanz* gesprochen, von den sich selbst überbietenden Aha-Effekten und Einsichten auf höchstem Abstraktionsniveau, die die Evolutionstheorie Dir ermöglicht.



© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

© *Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de*

Ich hingegen bin mehr interessiert an Verkörperung, an Einverleibung, an achtsamem, lebendigem Kontakt auf den verschiedenen Ebenen innerer und äußerer Wahrnehmung. Auf dem Hintergrund meiner Erfahrung würde ich sagen: Dies ist mir nur möglich, wenn ich Distanz- und Kontrollwünsche aufgebe. Before you make a catch you have to surrender.

Vermutlich treffen wir uns wieder in der Skepsis, wie viel „Gutes", gerade in der pädagogischen Praxis, durch planvolles, zielgerichtetes Handeln bewirkt werden kann. Schritt für Schritt glaube ich in den letzen Jahren besser verstanden zu haben, was mein großer Lehrer Ivan Illich als Ursünde, als größtes Übel bezeichnet hat, die 'corruptio optimi, qae est pessima', den vergeblichen Versuch, alles durch institutionelle Programme verbessern zu wollen und dadurch nur schlimmer zu machen. Die eigene Persönlichkeit zu (ver-)bessern, die sozialen Verhältnisse, insbesondere die sie reproduzierenden Institutionen zu (ver-)bessern, den Umgang mit der außermenschlichen Natur zu (ver-)bessern.

Denn ist das Leben nicht unvorhersehbar, letztlich unkontrollierbar und un-mittelbar, kann also nicht abstrakten Zielen und Zwecken untergeordnet werden? Müssten wir nicht stattdessen von Verbundenheit als Grundmuster des Lebens ausgehen anstelle abstrakter funktionaler Zusammenhänge, - allerdings keine fundamentalistische, rückwärts gewandte Stammeszugehörigkeit, sondern eine Verbundenheit, die alles Leben im Sinne Albert Schweitzers einschließt, prinzipiell offen ist und in sich den Kern neuer Potentialitäten birgt?

Den damit verbundenen Mangel an Planungssicherheit nehme ich in Kauf und wenn etwas nicht so läuft, wie ich mir das gedacht habe, tröste ich mich mit zwei Volksweisheiten:

Je genauer die Planung desto wirksamer der Zufall. Und: Umwege erhöhen die Ortskenntnis.

Soweit in etwa einige meiner kurzen assoziativen Anmerkungen auf Alfred Treml. Von allen Teilnehmern, insbesondere den eine Generation jüngeren Kolleginnen und Kollegen, wurde das Gespräch als sehr anregend bezeichnet und wo etwas nicht so ganz klar wurde, hat der Nestor der Tagung, Karl Ernst Nipkow, die fehlenden Literaturhinweise fachkundig ergänzt. Dennoch blieb bei *mir* eine gewisse Befremdung zurück.

Persönlich fühlte ich mich wohl, war mir der thematische Diskussionskontext und seine Rituale unter alten Weggenossen und Freunden aus den öfters zitierten Oberseminaren bei Nipkow in Tübingen Anfang der 70er Jahre doch (noch) sehr vertraut. Die intellektuellen Gleise, in denen sich diese Diskussion bewegte und die Begriffe, die im Mittelpunkt standen, waren mir dennoch sehr fremd geworden. Es fiel mir schwer, verständliche Worte zu finden für das, was mich in den letzten Jahren zunehmend bewegt hatte.

Ich greife in Auszügen auf einen Text zurück, der im letzten Heft der Zeitschrift für Gestaltpädagogik unter dem Titel „Über die Kunst der Nicht-Einmischung" veröffentlicht wurde [2] (Dauber 2004).

Die Herausforderung transformativen Lernens

Was mich in den letzten Jahren in spiralförmig wiederkehrenden Themenstellungen umtreibt, lässt sich vielleicht verkürzt auf die Frage bringen: Wie können wir in unserem persönlichen Leben, aber auch in unserer wissenschaftlichen Arbeit die Suche nach dem Schönen, dem Guten und dem

Wahren miteinander verbinden und dazu beitragen, die verheerenden Spaltungen zwischen Kunst, Religion (i.w.S.) und Wissenschaft überwinden?

Anders ausgedrückt: Wie können wir dazu beitragen, dass nicht nur unser Wissen auf horizontaler Ebene („*translativ*“) sich immer weitere Lebensbereiche er-schließt und an-eignet, sondern wir auch als Einzelne und als menschliche Gemeinschaft durch *transformative* Lern- und Bildungsprozesse (vertikal) auf andere, integrale Bewusstseinsebenen kommen, die weniger zerstörerisch sind als die eines sich gegenwärtig global ausbreitenden Kapitalismus. In diesem Bemühen spielen – aus meiner Sicht – auch evolutionäre Konzepte eine herausragende Rolle. Sie eignen sich jedoch so wenig wie andere wissenschaftliche Konzepte dazu, eine Art Monopolanspruch auf die letztendliche Wahrheit zu begründen. Was selbstredend auch für das Folgende gilt.

Die vorherrschende, traditionelle post-cartesianische Wissenschaft spiegelt weithin vor allem eine grundlegende Spaltung zwischen erkennenden „Subjekten“ und „erkannten Objekten“, obwohl wir seit der Relativitätstheorie wissen müssten, dass dies nicht einmal in den „harten“ Naturwissenschaften, geschweige denn in den persönlichen Beziehungen zwischen Menschen, dem Feld der Erziehung möglich ist. Vielleicht kommen wir weiter mit einer die herkömmliche Wissenschaft ergänzenden, nach „innen“ gerichteten Forschung. Ich beziehe mich dabei auf die Kartographie insbesondere der linken Quadranten bei Ken Wilber[1] (Wilber 2001a), Dimensionen, die im wissenschaftlichen Mainstream unserer Zeit nach wie vor als unwissenschaftlich abgewertet und ausgeklammert werden: subjektives Erleben, das nur dialogisch erschlossen, aber nicht „äußerlich-objektiv“ gemessen werden kann, ethisch-kulturelle Werte und normative Entscheidungen in einem Kollektiv, die auf inter-subjektiver, geteilter Erfahrung beruhen und nicht in Begriffen systemischer Funktionalität erfasst werden können. Vielleicht bedarf es dazu auch anderer Formen der Erkenntnis, z.B. der Meditation als innerer Einkehr wie sie seit mindestens dreitausend Jahren in verschiedenen kulturellen Kontexten praktiziert werden.

In der Meditation, oder bescheidener: im stillen Sitzen, besteht die erste und grundlegendste Erfahrung darin, dass wir uns unseres pausenlos plappernden „Geistes“ bewusst werden, der scheinbar unerschöpflich Gedanken, Gefühle, Bewertungen hervorbringt, die mit immer neuen Unterscheidungen und Abgrenzungen verbunden sind. Das ist ziemlich frustrierend; verschiedene Traditionen benutzen deshalb verschiedene Techniken, diesen Prozess zu unterbrechen; diese Erfahrung ermöglicht aber auch die Erkenntnis, dass wir gespeist aus dem Reservoir unserer gespeicherten biographischen Erfahrungen, sowohl unsere Innenwelt wie die Außenwelt nach bestimmten Wahrnehmungsmustern ständig selbst hervorbringen, dass das, was wir denken, empfinden, spüren uns zunächst und weithin nur in Form der Produkte unseres eigenen Geistes zugänglich ist. Radikaler formuliert: Was wir Wirklichkeit nennen, für „wahr“ halten, ist nicht zuletzt ein *Konstrukt*, Ergebnis unserer geistigen Tätigkeit.

In der Folge dieser Einsicht müssen wir uns auch damit auseinandersetzen, dass das, was wir bei anderen zu erkennen und vielleicht zu verstehen glauben, aber auch das, was uns bei anderen aufregt, zunächst ebenfalls nichts als unsere eigenen nach außen verlagerten *Projektionen* sind, für die allein *wir* verantwortlich sind. Ist dies nicht eine alltägliche Erfahrung? Wir haben unsere eigenen Gefühle, Gedanken etc. mit denen anderer verwechselt, denen gewissermaßen untergeschoben, „unterstellt“ und – je nach Situation – zustimmend oder abwehrend darauf reagiert. Hier geht es darum, die eigenen Gedanken und Gefühle als die *eigenen* Gedanken und Gefühle an-zu-erkennen und zu uns selbst zurückzunehmen (Beck 2000).

Die eigenen Projektionen im Umgang mit unseren Mitmenschen zu erkennen, ist schon nicht leicht, schwieriger ist, dies in nicht bewertender Weise zu tun, aus den Schlaufen der ständigen *Selbstbeurteilung* auszusteigen, sich nicht in der „Bemühung“ zu verlieren, sich selber verbessern zu müssen, anders sein oder werden zu müssen, als man ist. Die meisten von uns kennen diese Erfahrung von Kindesbeinen an: So wie ich bin, kann/darf ich nicht bleiben. (Ist dies nicht auch oft der „heimliche Lehrplan“ der Erziehung?)

Auf diesem Hintergrund kann es geschehen, dass wir uns schrittweise auch der Vorstellungen und Bilder bewusst werden, die wir uns im Laufe unseres Lebens von der Welt und ihren Problemen, von anderen Menschen und ihren Schwierigkeiten, aber auch von uns selbst gemacht haben. Diese Vorstellungen und (Selbst-)Bilder stellen weithin *fixierte Erfahrungsmuster* dar, auf die wir uns beziehen, wenn wir versuchen, uns in der Welt zurechtzufinden,(Naranjo, 2005) nämlich Kontinuität in unserer Erfahrung herzustellen, dass das, was jetzt geschieht, etwas zu tun hat mit dem, was gestern (oder ganz früh) geschehen ist und eine verlässliche Orientierung bietet für das, was morgen geschehen wird.

Für professionelle soziale, psychotherapeutische oder pädagogische Arbeit ist diese Art von Selbstreflexion der eigenen Muster – aus meiner Sicht - unverzichtbar, um sie nicht an den jeweiligen Partnern, Schülern, Klienten, Ratsuchenden „blindlings“ zu wiederholen und „auszuagieren“.

Schwieriger ist, sich der *unbewussten Wünsche und Ängste* bewusst zu werden, sich bewusst zu machen, was im *Hintergrund* mitschwingt, wenn wir ICH sagen. Um diese Themen geht es nicht zuletzt in unseren *Träumen*[3].

Dabei können uns die verborgenen, unbewussten individuellen und kollektiven Grundannahmen unserer Wahrnehmung, etwa kulturell bedingte Archetypen, wie sie von C.G. Jung beschrieben wurden, bewusst werden und uns dabei helfen, zu erkennen, auf welchen Grundannahmen nicht nur unser eigenes Welt- und Selbstbild, sondern auch das unserer Mitmenschen beruht. (In Wilbers Quadrantenmodell links unten.) Hier ist es hilfreich, verschiedene Annahmen im *dialogischen Gespräch* jenseits der Diskussionen (Bohm 1998) an-zu-nehmen, oder wie David Bohm im Anschluss an Jidda Krishnamurti sagt, *in der Schwebe zu halten*, ohne zu ‚glauben’, dass wir uns zwischen richtigen und falschen Annahmen entscheiden müssen[4]. Kann man denn auch solche (fixierten) Orientierungsmuster verzichten? Bieten sie wirklich Sicherheit?

Wissen wir nicht alle, dass das Leben ebenso *unvorhersehbar* ist in dem, was es in Zukunft bringen wird, wie es *unbeständig* war in dem, was es in der Vergangenheit gebracht hat? Es ist allerdings *unmittelbar* im Blick auf das, was Hier-und-Jetzt da ist. Anders herum ausgedrückt: Jetzt ist

ALLES da. *Just now is enough* (Richard Baker-Roshi). Wir ‚kriegen' nicht mehr, auch wenn wir darum kämpfen und brauchen auch nicht mehr. Wir müssen uns „nur" der Tatsache stellen, dass das Leben sich nicht nach unseren Vorstellungen und Wünschen richtet. Diese können wir zwar eine Zeitlang als Illusion aufrecht erhalten, aber wirklich glücklich werden wir damit nicht. Denn mit Wünschen verbinden wir Erwartungen und geraten dabei unvermeidlich in Konflikte, ob und inwieweit die anderen und wir selbst diesen Erwartungen genügen. Fixe Erwartungen müssen unausweichlich scheitern, immer wieder enttäuscht werden.

Bei vielen Menschen ist dies der Kräfte zehrende Dauerkonflikt im Hintergrund: Das Leben, die anderen, die Verhältnisse sind nicht so, - jedenfalls nicht ganz so und schon gar nicht auf Dauer -, wie wir uns wünschen, dass sie seien; wie wir glauben, dass sie sein sollten. Dann glauben wir, uns *einmischen* zu müssen. Doch eben durch diesen Versuch geraten wir in immer tiefere Abhängigkeit, nicht etwa vom Leben, von den anderen Menschen, die uns begegnen, - so scheint es nur -, sondern in Abhängigkeit von unseren *eigenen Wünschen* und deren Erfüllung. Wir tun gut daran, bei uns anzufangen.

In den Fokus der inneren Aufmerksamkeit rückt dann, *was und wie wir wahrnehmen*, vor allem, was wir ständig abspalten; ob und wie es uns gelingt, mehr von dem zuzulassen, was sich zeigt[5]. Mit dieser Art der Wahrnehmung erfahrene Lehrer empfehlen, mit der eigenen *Wahrnehmung zu spielen*, jedenfalls den Versuch aufzugeben, die Wahrnehmung dessen, was in der inneren oder äußeren Realität geschieht, zu *kontrollieren*. Denn logischerweise landet jeder Versuch der ich-zentrierten Bewertung und Kontrolle dessen, was da ist, in unseren eigenen Mustern. Wenn wir ICH sagen, vergleichen wir die gegenwärtige Erfahrung (implizit oder explizit) ständig mit alten Erfahrungen und daraus abgeleiteten Hoffnungen und Ängsten im Blick auf die Zukunft. Wir erinnern uns, was geschehen ist und malen uns aus, was geschehen könnte oder nicht geschehen darf.

Dadurch vermeiden wir die Radikalität der *Erfahrung des Augenblicks*, die unvorhersehbar, instabil und unmittelbar ist und uns all der Sicherheiten beraubt, auf die unser ICH so sehr angewiesen ist, die Sicherheiten, auf denen unser Selbstwertgefühl, unser Stolz basiert.

Die Erkenntnis, wie instabil dieses selbstwertfixierte ICH ist, das uns doch eine gewisse Kontinuität unserer Beziehungen zur Welt und uns selbst bietet oder zumindest vorspiegelt, ist schockierend, kann aber auch als entlastend erlebt werden. Schockierend ist, dass es offenbar keine *Sicherheit gibt*. Entlastend kann die Erkenntnis sein, dass es zwecklos ist, darüber die *Kontrolle ausüben zu müssen*, alles im Griff behalten zu wollen. Wir bemühen uns, etwas zu erreichen und zu kontrollieren, was nicht absichtlich angezielt und erreicht werden kann, weil es spontan stattfindet.

Erst wenn uns diese Falle bewusst wird, dass es keine Sicherheit gibt, wir deshalb auch nicht ständig danach streben müssen, sind wir vielleicht bereit, zumindest gelegentlich damit *auf-zu-hören*, nach Sicherheit und Kontinuität zu suchen und *auf-das-zu-hören*, was da ist. Erstaunlicherweise kann sich gerade dann die Erfahrung eines *tragenden Grundes* einstellen, der sich unserer Kontrolle entzieht und keiner Kontrolle bedarf, die Erfahrung einer unmittelbaren und durch keine Selbst-reflexion gespiegelten Wahrnehmung eines größeren Zusammenhangs, einer nicht-gespaltenen Wirklichkeit.

Dann geht es nicht mehr vorrangig um Mehr-Können, sondern um Sein-in-Begegnung, die auch in einer nicht funktionalistisch verkürzten Evolutionstheorie ihren Platz finden könnte (Schulze 2003).

Die große Debatte der 70er Jahre, mit der meine Generation wissenschaftlich sozialisiert wurde, der sog. Positivismusstreit zwischen kritischer Theorie und empirischer Soziologie, ist längst Geschichte. Übrig geblieben ist ein weithin platter Flachlandempirismus. Ich finde es an der Zeit, dass wir uns auch in der Pädagogik auf die Suche nach neuen *integralen* Konzepten (Fuhr/Dauber 2002) machen.

Was mich brennend interessiert und ich im Mainstream der heutigen Erziehungswissenschaft vermisse, ist transdisziplinäre Forschung über transformative Lernprozesse, womit wir wieder am Anfang dieses kleinen Beitrags bei Gregory Bateson und seinen Ebenen des Lernens gelandet wären.

Anmerkungen

1 Bestechend an Wilbers Quadrantenmodell ist die Zusammenschau der verschiedenen Traditionen; insbesondere, dass er individuelle Bewusstseinszustände (oben .links) mit organischen Prozessen (oben rechts) sowie mit kulturellen Mustern (unten links.) und technisch-ökonomischen Bedingungen (unten rechts.) in Verbindung bringt.

2 In der Studentenbewegung nannten wir diese, damals zumeist nicht offen gelegte Art des Selbstzitats abschätzig ‚intra-personales Schaufeln'. Ich bitte um Nachsicht.

3 Die damit verbundenen Wünsche und Ängste wahrnehmen zu können, ist – zumindest in allen Therapieverfahren der Humanistischen Richtung - eine wichtige Voraussetzung für die therapeutische Haltung der „freischwebenden Aufmerksamkeit".

4 Die bis heute andauernden Völkermorde der letzten hundert Jahre, an den Armeniern, den Juden, den Sinti und Roma, die Massaker der Roten Khmer, im Kongo und Ruanda zeigen, wie weit die Menschheit bei allem technologischen Fortschritt noch in archaischen Bewusstseinsstrukturen und mythischem Stammesdenken befangen ist.

5 Eine - mir sehr gut vertraute - Falle ist, sich dabei in krampfhafter Selbstbeobachtung zu verlieren.

Literatur

Beck, Ch. J.: Zen im Alltag. München 2000.

Bohm, D.: Der Dialog. Stuttgart 1998.

Dauber, H.: Über die Kunst der Nicht-Einmischung, Zeitschrift für Gestaltpädagogik, 15(2004)2 , S. 26 – 33.

Dutschke, G.: Rudi Dutschke. Wir hatten ein barbarisches, schönes Leben. Köln 1996.

Naranjo Cl.: Erkenne dich selbst im Eneagramm. Die 9 Typen der Persönlichkeit. München 2001.

Fuhr, R./Dauber, H.: Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. Bad Heilbrunn 2002.

Schulze, G.: Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? München 2003.

Wilber, K.: Integrale Psychologie, Geist, Bewusstsein, Psychologie, Therapie. Freiamt 2001.

Wilber, K.: „Das", Tagebuch eines ereignisreichen Jahres. Frankfurt/Main 2001.

Dr. Heinrich Dauber, Professor für Erziehungs- und Schultheorie an der Universität Kassel. Zahlreiche Arbeiten zur humanistischen Psychologie und Pädagogik, Forschungstätigkeit in Simbabwe und Namibia, Leiter einer Playbacktheatergruppe.

Klaus Seitz

Das Janusgesicht der Bildung

Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung oder Entwicklungshemmnis?

Zusammenfassung: Entlang von Diskurslinien aus der Entwicklungspädagogik und der internationalen Bildungsforschung wird in diesem Beitrag die Treml'sche Frage angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts diskutiert. Dabei wird das Potenzial von Bildung in der Wissensgesellschaft ideengeschichtlich als entwicklungsfördernd entfaltet. Gleichzeitig wird auf die realgeschichtlichen Grenzen von Bildung hingewiesen.

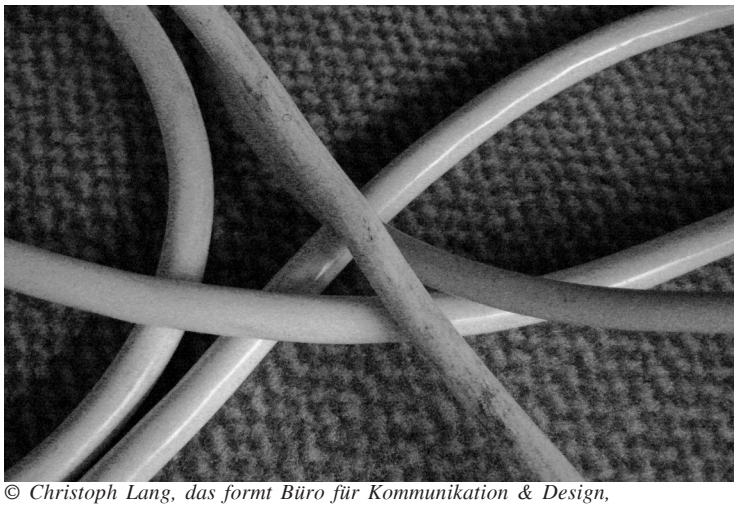
Abstract: In this article the author argues along the lines of discourse of development education and international education-research to discuss the question of Treml facing the societal challenges of the 21st century. Thereby the potential of education within the knowledge-society is evolved as promotional in the context of idealistic history. Simultaneously the limitations of realistic history are indicated.

Recht unzeitgemäß mag uns heute die Frage anmuten, unter die Alfred K. Treml vor 23 Jahren, am 14. Januar 1982, seine Tübinger Antrittsvorlesung gestellt hat: „Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden?" Doch schon damals dürften manche Zeitgenossen eine solche Fragestellung als antiquiert und an7gestaubt empfunden haben. Denn längst hatte, jedenfalls in Deutschland, der konservative Rollback Bildungspolitik und Sozialwissenschaften wieder eingeholt. Verklungen waren die bewegten Zeiten, in denen es für einen engagierten Pädagogen zum guten Ton gehörte, sich zu einer emanzipatorischen Bewusstseinsbildung zu bekennen, die angetreten war, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu revolutionieren.

Alfred K. Treml hat die gestellte Frage seinerzeit als ein Scheinproblem entlarvt, wenn wir sie denn als Frage missverstehen sollten, die von uns eine eindeutige und ein für alle mal richtige Antwort verlangt. Er hat sie zugleich als eine jener „elementaren Fragen" identifiziert, deren Aufklärung sich im fortschreitenden Prozess des Fragens selbst ereignet – eine elementare Frage, die sich auch als Leitmotiv durch das erziehungswissenschaftliche Forschen und Schaffen Alfred K. Tremls zieht. Und es handelt sich dabei offensichtlich um eine jener fundamentalen und nach wie vor offenen Leitfragen, mit denen die neuzeitliche Pädagogik von Anbeginn an ringt.

Gleichwohl beschleicht uns heute erst recht das Gefühl, dass dieser so formulierten Frage – allein schon, weil sie die Option einer positiven Antwort in den Raum stellt – die Patina einer verblichenen Epoche anhaftet, in der die Bildung noch als Mittel der Weltverbesserung gepriesen und der Bildungsreform zugetraut wurde, als Hebel der Gesellschaftsreform wirksam zu werden. Gewiss: Das Bildungsthema ist auch heute noch und wieder von höchster Aktualität; Bildung respektive Erziehung werden unter dem Eindruck der angebrochenen Wissensgesellschaft politisch vermutlich sogar prominenter denn je gehandelt – der bildungspolitische und pädagogische Mainstream mag darin jedoch gerade keinen Motor der Gesellschaftsveränderung sehen. Bildung gilt eher als Schmieröl für ein reibungsloses Und-so-Weiter des neoliberalen Fortschrittsmodells und der Expansion einer globalisierten, wissensbasierten Ökonomie. Dass die nun gewiss nicht mehr taufrische Vokabel vom „Humankapital" zum „Unwort des Jahres 2004" ernannt wurde, kann einerseits als Indikator für den neuerlichen Boom der Bildungskonjunktur gelesen werden, bringt andererseits aber auch das verbreitete Unbehagen über die Renaissance des bildungsökonomischen Jargons zum Ausdruck.

Doch auch in jenen Diskursen, die der dominanten Instrumentalisierung der Bildung für ökonomische Zwecke skeptisch gegenüberstehen, überwiegt heute ein eher pragmatisches, opportunistisches Verständnis von den Möglichkeiten, qua Erziehung auf den Lauf der gesellschaftlichen Entwicklung Einfluss nehmen zu können (oder zu wollen). So fehlt auch der programmatischen Überzeugung, die der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (2005 bis 2014) zu Grunde liegt, Bildung sei der Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung, der utopische Überschuss von einst. Bildung wird zum Faktor der Krisenbewältigung: es gilt, zu retten, was zu retten ist, es gilt, Auswege aus der ökologischen Überlebenskrise der Menschheit zu weisen oder den Kitt für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft bereitzustellen, die angesichts von Individualisierung, Pluralisierung, aber auch angesichts wachsender sozialer Disparitäten zu zerfallen droht. Dem Bildungssystem ist die Aufgabe zugedacht, die Humankapital-Ressourcen zu mobilisieren, derer sich die Gesellschaft zu ihrer Reproduktion bedient.



© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Der Diskurs über den fraglichen Zusammenhang zwischen Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung hat sich damit verschoben. Dabei ist es gar nicht so sehr das Spektrum der vielfältigen Antworten von damals und heute, an der die wesentlichen Veränderungen sichtbar werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Problemstellung selbst einen Bedeutungswandel erfahren hat. Würde man sie z.B. dahingehend reformulieren, dass nach dem Beitrag gefragt wird, den Bildungsprozesse zur Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels leisten können, dürfte die Frage heute wohl weitaus weniger Stirnrunzeln hervorrufen als sie es in der von Treml 1982 präsentierten „68er-Fassung" tut. Die Rede von der „Gesellschaftsveränderung" war seinerzeit noch unweigerlich mit der Vorstellung von einer sprunghaften, revolutionären und von sozialen Akteuren bewusst herbeigeführten Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse verknüpft, wohingegen das Bild des sozialen Wandels, und mehr noch das der soziokulturellen Evolution, einen Prozess beschreibt, der sich ohnehin und unabhängig von den Intentionen handelnder Subjekte vollzieht und dem wir ex ante weder eine positive noch eine negative Qualität zuschreiben können.

Ich will hier nicht darüber lamentieren, dass das Vertrauen in das per se meliorative Potenzial der Bildung – und in das glorreiche Wirken revolutionärer Subjekte – offenbar geschwunden ist. Eine nüchterne Sicht auf das Verhältnis von Bildung und sozialer Entwicklung eröffnet vielmehr die Möglichkeit, die Bedeutung pädagogisch inszenierter Lernprozesse für den gesellschaftlichen Wandel in ihrer ganzen Ambivalenz, und d.h. vor allem auch hinsichtlich ihrer Schattenseiten, in den Blick zu nehmen. Ich will mich im Folgenden darauf beschränken, zwei gegensätzliche zeitgenössische Diskurslinien aus dem Bereich der Entwicklungspädagogik und der internationalen Bildungsforschung (respektive der internationalen Bildungszusammenarbeit) zu skizzieren, die gerade in ihrem Kontrast das janusgesichtige Profil der Bildung sichtbar machen.

Entwicklungspädagogik und entwicklungsbezogene Bildungsforschung gehen von der Prämisse aus, dass Bildung einen wie auch immer gearteten Einfluss auf die Reproduktion und den Wandel der Gesellschaft ausübt. Strittig ist daher nicht das ob, als vielmehr das wie und wohin. In Theorie und Praxis der internationalen Bildungszusammenarbeit finden wir auf der einen Seite nach wie vor weitreichende Erwartungen an das entwicklungsfördernde Potenzial der Bildung – ihnen stehen zahllose Hinweise auf Fallbeispiele aus Geschichte und Gegenwart entgegen, die demonstrieren, dass Bildungsprogramme ihre ambitionierten Ziele oftmals nicht nur verfehlt haben, dass sie nicht nur gescheitert sind, sondern geradezu destruktive Effekte auf die Entwicklungsperspektiven von Gesellschaften oder bestimmten Bevölkerungsgruppen mit sich brachten. Bildung kann sich produktiv aber auch destruktiv oder hemmend auf die gesellschaftliche Entwicklung auswirken.

Bildung als Motor des gesellschaftlichen Fortschritts

Die „pädagogischen Optimisten", wie ich sie im Anschluss an die von Treml vorgeschlagene Einteilung nennen möchte, gehen nicht nur davon aus, dass Erziehung und Bildung einen wirkungsmächtigen Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung nehmen können, sondern dass dieser Einfluss auch grundsätzlich positiv zu bewerten sei und mithin zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse beitrage. „Entwicklung" ist im internationalen Entwicklungsdiskurs ohnehin positiv konnotiert; als „human development" charakterisiert das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) in einer maßgeblichen und an die Arbeiten von Amartya Sen angelehnten Weise einen Prozess, der die menschlichen „capabilities", gewissermaßen die Wahlfreiheiten des Menschen, erweitert, einschließlich der Rechte und der materiellen Möglichkeiten, sie zu ergreifen (vgl. UNDP 1990). In ähnlicher Weise definierte der Nyerere-Bericht 1990 Entwicklung als einen „Prozess, der es Menschen ermöglicht, ihre Fähigkeiten zu entfalten, Selbstvertrauen zu gewinnen und ein erfülltes und menschenwürdiges Leben zu führen". Entwicklung führt in diesem – in deutlicher Analogie zu Bildungsprozessen begriffenen – Verständnis zu wachsender individueller und kollektiver Eigenständigkeit.

Es sind vor allem drei Varianten, in denen sich der pädagogische Optimismus, in Verbindung mit einem positiv normierten Verständnis gesellschaftlicher (und individueller) Entwicklung, heute auf der internationalen Bühne prominent artikuliert:

- „Education for All"
- „Education for Sustainable Development"
- „Lifelong Learning in the Knowledge Economy"

Bildung für alle: Bildung als Menschenrecht

Beim Weltbildungsforum in Dakar im April 2000 wurden die Ziele der Welterklärung über Bildung für alle, die von der Weltbildungskonferenz von Jomtien zehn Jahre zuvor verabschiedet worden war, bekräftigt. Die 1.500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenz unterstrichen, dass allen Kindern der Zugang zu einer freien und obligatorischen Grundbildung von guter Qualität gewährleistet werden soll. Der

Aktionsplan von Dakar bildet seither den Rahmen für gewichtige Programme der multilateralen Bildungsförderung wie auch der nationalen Bildungspolitiken, die darauf zielen, „Education for all“ bis zum Jahr 2015 zu erfüllen. Die Bedeutung von Bildung für das Individuum wie für die Gesellschaft wird im Aktionsplan von Dakar folgendermaßen hervorgehoben: „Durch Bildung sollen die Begabungen und Potenziale jedes Individuums erschlossen und die Persönlichkeiten der Lernenden weiterentwickelt werden, damit sie ihre Lebensbedingungen verbessern und zum Wandel ihrer Gesellschaften beitragen können“ (Artikel 3, zit. nach IIZ/DVV 2001, S. 39).

Allerdings ist es nicht der gesellschaftliche Nutzen der Bildung, mit dem die Forderung, Grundbildung für alle zu verwirklichen, begründet wird, vielmehr resultiert die Verpflichtung der Staatengemeinschaft, „Education for all“ einzulösen, aus dem Menschenrecht auf Bildung, wie es in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formuliert ist: „(1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch.[...]

(2) Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen ethnischen oder religiösen Gruppen beitragen [...]“ (BfPB 2004, S. 58).

Freilich weisen die Education-for-all-Strategien, wie sie dann auch sehr verkürzt in den rein quantitativen Millennium-Entwicklungszielen Eingang gefunden haben, eine problematische Engführung auf die Erhöhung der Einschulungsraten auf, die den substanziellen Bestimmungen qualitativer Bildung, die durchaus bereits in der Menschenrechtserklärung verankert sind, nicht gerecht werden kann. Erst in jüngster Zeit wird im Kontext des Education-for-all-Diskurses auch verstärkt über Bildungsqualität (vgl. UNESCO 2005) diskutiert, was die Frage impliziert, wie Bildungsprozesse organisiert und gestaltet sein müssen, damit sie sich tatsächlich förderlich auf die individuelle wie kollektive Entwicklung auswirken.

Bildung als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung

Eine ausdrücklich qualitative Konkretisierung der Bildung vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags, die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zu sichern, liegt dem UNESCO-Konzept der „Education for Sustainable Development“ zu Grunde. Die Vereinten Nationen haben die Jahre 2004 bis 2015 zur Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erklärt, deren Leitgedanke die hierfür federführende UNESCO so auf den Punkt bringt: „The vision of education for sustainable development is a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation“ (UNESCO 2004, S. 23).

Die Vereinten Nationen haben mit der Ausrufung der Dekade bekräftigt, Bildung sei unverzichtbar, um eine zukunftsfähige bzw. nachhaltige Entwicklung auf den Weg zu bringen und die globalen Entwicklungsziele zu verwirklichen. Ziel und Motto der Dekade sind dabei dem normativen Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“ verpflichtet, wie es bereits 1992 bei der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro vereinbart worden ist. Mit dem Programm einer nachhaltigen Entwicklung hofft die Staatengemeinschaft vor allem zwei zentrale Entwicklungsprobleme bewältigen zu können, die die „Agenda 21“ als die Kernprobleme des 21. Jahrhunderts ausweist: die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen und die anhaltende Armut in der Welt. Die Agenda 21 weist dabei der Mobilisierung der Öffentlichkeit und der öffentlichen Bewusstseinsbildung eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung des beschlossenen Handlungskatalogs zu. Die Aktivierung der Öffentlichkeit, die Einbeziehung der Zivilgesellschaft und die Förderung der Bewusstseinsbildung gelten als unverzichtbare Instrumente bei der Bewältigung der globalen Krisen. Die Aufwertung der Zivilgesellschaft und der Bildung ist so gesehen auch eine Reaktion auf die schwindende Steuerungsfähigkeit der herkömmlichen staatlichen Instrumente. Die Partizipation einer aufgeklärten Öffentlichkeit scheint unentbehrlich geworden in einer komplexen Weltgesellschaft, in der die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht mehr alleine den staatlichen oder zwischenstaatlichen Instanzen überlassen werden kann.

Schon in der Agenda 21 werden enorme Erwartungen an das Potenzial formuliert, das der Bildung für die Gestaltung des prekär gewordenen Globalisierungsprozesses zukommt. Zugleich kommt darin aber auch ein instrumentelles und letztlich eher defensives Verständnis der gesellschaftlichen Funktion von Bildung zum Ausdruck. Bildung muss, wie letztlich alle gesellschaftlichen Sphären, einen – wenn auch sehr gewichtigen - Beitrag dazu leisten, die Überlebensprobleme der Weltgesellschaft zu meistern. Einen ähnlichen Ansatz hatte bereits über ein Jahrzehnt vor „Rio“ der Club of Rome in seinem sogenannten „Lernbericht“ - „Das menschliche Dilemma“ (Botkin et al. 1979) entworfen – ein aufrüttelndes Werk, das indes seinerzeit von der Pädagogik hierzulande kaum zur Kenntnis genommen wurde, was wohl nicht zuletzt mit dem eingangs erwähnten bildungspolitischen Rollback zusammenhängen dürfte.

Alfred K. Treml zählte damals zu den wenigen deutschen Erziehungswissenschaftlern, die diesen Bericht ausführlich (und dann noch an prominenter Stelle, nämlich in der Zeitschrift für Pädagogik; vgl. Treml 1981) gewürdigt haben. Der Club of Rome hatte darin die Notwendigkeit, die institutionelle Verfasstheit und die Methoden herkömmlichen Lernens grundlegend erneuern zu müssen, wesentlich stärker akzentuiert, als dies in den heutigen Konzepten einer Bildung für Nachhaltigkeit zum Ausdruck kommt. Denn die menschlichen Lernprozesse hinkten, so konstatierte der Lernbericht, „erschreckend hinter den Erfordernissen hinterher“ (Botkin et al. 1979, S. 29). Nur durch ein neue Lernkultur, die das innovative Lernen, das Lernen das Lernen und das lebenslange Lernen akzentuiere – und die damit auch den Rahmen von Bildungs- und Erziehungsprozesse im engeren Sinne sprengt – sei die Menschheit in der Lage, adäquat auf die wachsende Komplexität der Welt reagieren zu können. Treml hat in seiner Kritik am Club of Rome darauf aufmerksam gemacht, dass das

Problem der über unser Kontrollvermögen hinauswachsenden Komplexität der Weltverhältnisse nicht nur reaktiv durch Steigerung unserer kognitiven Bewältigungsstrategien, sondern auch prä-adaptiv durch vorgängige Vermeidung oder Verminderung riskanten Komplexitätswachstums angegangen werden kann. Er hat damit die pädagogischen Allmachtsphantasien der Autoren des Lernberichts gegenüber der Notwendigkeit z.B. einer vorsorgenden Umweltpolitik deutlich in die Schranken verwiesen. Das vom Club of Rome propagierte Lernmodell impliziere, so Treml 1981, „keine Kritik des traditionellen Problemlösedenkens (das uns in die Krise geführt hat), sondern dessen letzte Perfektionierung“ (ebd., S. 143).

Lebenslanges Lernen im Zeichen der globalen Wissensökonomie

Die Perfektionierung des herrschenden Fortschrittsmodells hat schließlich auch die derzeit dominante Diskursvariante des pädagogischen Optimismus ganz unverblümt im Sinn. Mit dem Umbruch der Weltwirtschaft zu einer Wissensökonomie rückt Bildung in den Rang eines zentralen Standortfaktors. Längst wird das Humankapital als Produktionsfaktor neben Kapital und Arbeit gehandelt. Es ist daher naheliegend, dass die Europäische Union, die sich in ihrer Lissabonner Strategie vorgenommen hat, die EU bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, die Bildung für diese Zielsetzung strategisch in die Pflicht nimmt. Die Renaissance des Humankapitalansatzes, den Theodor Schulz schon in den fünfziger Jahren entwickelt hatte, geht allerdings weit über die schlichten bildungsökonomischen Modelle der Vergangenheit hinaus. Die OECD spricht davon, dass ein grundlegender Bruch gegenüber den bisherigen Ansicht von Lernen vollzogen werden müssen, der sich vor allem darin erweise, dass nun jenseits der starren Fixierung auf formale Bildungsgänge eine Vielzahl von Lernwegen anerkannt werden müssten. Auch der Lissabonner EU-Rat hatte 2000 festgehalten, Bildung in Europa sei angesichts der Herausforderungen der Wissensgesellschaft mit einem „Quantensprung“ konfrontiert.

Die pädagogische Weltformel vom „Lebenslangen Lernen“ signalisiert den geforderten Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken, die radikale Neuerung gegenüber den hergebrachten Bildungskonzepten. So bekundet auch die Weltbank zur Begründung ihrer neu aufgelegten Finanzierungsschiene zur Förderung des lebenslanges Lernens: „Lifelong learning is education for the knowledge economy“ (World Bank 2002).

Die Weltbank rechnet uns vor, dass Bildungsinvestitionen höchst effizient sind: Investitionen in Humankapital zeigen eine hohe Rendite: ein zusätzliches Jahr des Schulbesuchs bringt einen Einkommenszuwachs von durchschnittlich 10 Prozent, in vielen Entwicklungsändern gar von 20 Prozent. Gebildete Menschen haben ein höheres Einkommen, weniger Kinder, zeigen eine bessere Gesundheit und erbringen eine höhere Arbeitsproduktivität.

Es ist bezeichnend, dass im weltweiten Bildungsreformdiskurs inzwischen multilaterale Organisationen, deren Aufgabenstellung vor allem von ökonomischer Rationalität bestimmt ist – wie die OCED, die EU und die Weltbank – die Meinungsführerschaft übernommen haben. Gleichwohl wäre es verfehlt, deren bildungspolitische Programmatik als ökonomistisch kritisieren zu wollen. Zwar ist in bildungspolitischen Papieren der EU-Kommission eine penetrante Engführung der Qualifikationsziele auf „employability“ festzustellen. Jedoch überwiegt in den derzeit diskutierten Kompetenzprofilen wie z.B. im DeSeCo-Projekt der OECD, inzwischen eine umfassendere Sicht, die soft skills und grundlegende soziale, ästhetische und personale Kompetenzen neben die einschlägigen Arbeitsplatz-Kompetenzen stellt. Und man hat den Eindruck, das beim CERI (Center for Educational Research and Innovation) der OECD unter dessen neuem Direktor Tom Schuller der Förderung des Sozialkapitals mittlerweile sogar mehr Aufmerksamkeit gilt als dem Humankapital.

So findet sich auch in den bildungspolitischen Papieren der OECD, der Weltbank oder z.B. in der berühmt gewordenen Lifelong-Learning-Charta des Kölner Gipfels der sieben führenden Industrienationen (1999) ein gänzlich unbescheidener, bunter Strauß der Leistungen, die Bildung und Erziehung für die Gesellschaft zu erbringen haben: Bildung sei eine Investition in die Fähigkeiten und Kenntnisse des Menschen, die zur Stärkung des wirtschaftlichen Wachstums, zur persönlichen Weiterentwicklung, zur Verringerung sozialer Ungleichheiten und zum gesellschaftlichen Zusammenhalt beitragen, heißt es allenthalben.

Bildung als Entwicklungshemmnis

Dabei sollte angesichts dieser hochfliegenden Erwartungen – um nun die Seite der pädagogischen Pessimisten aufzuschlagen – schon ein Blick auf das Scheitern der bildungsökonomischen Ansätze der sechziger Jahre zur Vorsichtig gemahnen. Die Prognosen über die Wohltaten der Bildungsexpansion erhielten 1968 einen schweren Dämpfern, als Philip Coombs eine „Weltbildungskrise“ diagnostizierte. Genauer betrachtet bezog sich dieser Befund weniger auf eine Krise der Bildung, als vielmehr auf die vielfach negativen Wirkungen der Bildungssysteme auf den sozialen und ökonomischen Modernisierungsprozess. Coombs konstatierte u.a., dass viele Länder des Südens dadurch, dass sie bis zu einem Drittel ihres Haushalts in das Bildungswesen steckten, eine enorme Kapitalverschwendung betrieben und über kurz oder lang den Staatshaushalt ruinierten. Als besonders fatal sollte sich aber erweisen, dass die Schule modernen Typs in den Entwicklungsländern häufig die Modernisierung der Landwirtschaft behindert habe. Die Schulen produzierten ein Heer von fehlqualifizierten Schulabgängern, die der Landwirtschaft entfremdet waren, aber nur zum kleineren Teil in Verwaltung und Industrie Beschäftigung fanden.

Bildung, die keine Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnet, bringt weltweit ganze Generationen frustrierter junger Männer und Frauen hervor, die letztlich ein enormes Risiko- und Frustrationspotenzial für jede Gesellschaft darstellen. Die Jugendlichen – das zeigen z.B. aktuelle Fallstudien aus Westafrika, Kenia und Sri Lanka (vgl. Lange 2003) – die eine vergleichsweise ordentliche Schulausbildung genossen haben, erwartungsvoll auf den Arbeitsmarkt drängen, aber dort

keinerlei angemessene Beschäftigung finden, bilden vielfach „ticking time bombs“ (ebd. S. 9) für den sozialen Frieden.

Dass Bildung sozialen Frieden stifte, zur Überwindung sozialer Ungleichheit beitrage, und der Schlüssel zu gleichberechtigter gesellschaftlichen Partizipation sei, zählt bis heute zu den elementaren Legitimationsformeln jeder, auch der internationalen, Bildungspolitik. So betont die Weltbank neben der ökonomisch relevanten Qualifizierungsfunktion die zentrale Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen insbesondere für die Stärkung des sozialen Zusammenhaltes: „Education and training increase social cohesion, reduce crime and improve income distribution“ (World Bank 2002, IX). Doch davon, dass, wie hier unterstellt, Bildung soziale Gleichheit und Kohäsion befördert, kann in vielen Regionen der Welt derzeit keine Rede sein. Ein Bildungssystem, das differenzierte Abschlüsse bereitstellt, erzeugt zwangsläufig soziale Differenzierung und praktiziert soziale Selektion. Je enger Status, gesellschaftliche Partizipationschancen, Einfluss, Ansehen und Einkommen miteinander gekoppelt sind, desto mehr wird auch die Schule modernen Typs soziale Disparitäten reproduzieren (vgl. Seitz 2003). Tatsächlich ist beispielsweise auch die Expansion des Weiterbildungssystems in Deutschland den Beweis schuldig geblieben, über zusätzliche Bildungsangebote Benachteiligungen ausgleichen zu können. Im Gegenteil muss man wohl von einem „ehernen Gesetz der Bildungsakkumulation“ sprechen, nach welchem diejenigen gesellschaftlichen Gruppen, die schon Bildungsvorteile erlangt haben, auch über bessere Voraussetzungen verfügen, diese weiter auszubauen (vgl. BMBF 2005).

Der Zugang zum lebenslangen Lernen wird für bildungsbenachteiligte Gruppen in unserem Land wie für ganze Nationen in der Dritten Welt mehr und mehr zu einer Schicksalsfrage. Denn je mehr unter den Vorzeichen einer globalen Wissensgesellschaft der Stellenwert wächst, der Umfang und Qualität von Bildung sowohl für die eigene Biographie wie auch für den gesellschaftlichen Wohlstand zukommt, desto mehr laufen benachteiligte Bevölkerungsgruppen Gefahr, vollends abgekoppelt zu werden.

Bildung und Konflikteskalation

In der internationalen Bildungsforschung ist diese Erkenntnis, wie auch die Erfahrung, dass unangepasste Bildungssysteme in Entwicklungsländern als „Entwicklungshindernisse“ wirksam werden können, bereits seit längerem im Blick (vgl. Goldschmidt/Melber 1981). Erst in jüngster Zeit wird indes auch dem negativen Einfluss Beachtung geschenkt, den Bildung auf die Genese und Dynamik gewaltsam ausgetragener Konflikte nehmen kann (vgl. Seitz 2004). Systematisch aufgearbeitet hat dies meines Wissens erstmals die vom UNICEF Innocenti Research Centre in Florenz herausgegebene Studie „The Two Faces of Education in Ethnic Conflict“ (Bush/Saltarelli 2000). Darin wird deutlich: Bildung ist in vielen ethno-politischen Konflikten in der Welt nicht Teil der Lösung, sondern Teil des Problems.

So kommt erst langsam zu Bewusstsein, welch unheilvolle Rolle beispielsweise das Bildungswesen im Vorfeld des Völkermords in Ruanda gespielt hat. John Rutaysire, Direktor des Nationalen Curriculumzentrums in Ruanda, berichtet, wie sehr das ruandische Bildungssystem vor dem Genozid 1994 Ethnizität betont, ja geradezu konstruiert hat. In den Klassenlisten wurden die Schüler als Hutu, Tutis oder Twa identifiziert. Und eine Mathematiklehrer hatte offenbar keine Skrupel, Aufgaben wie diese zu stellen: „Hier in unsere Klasse sitzen 10 Tutsis. Wenn vier von ihnen getötet werden, wie viele bleiben dann noch übrig?“ (vgl. Retamal/Aedo-Richmond 1998).

Auch die Tatsache, dass es sich bei den Organisatoren des Völkermords, nicht nur in Ruanda, zumeist um vorzüglich ausgebildete Menschen handelte, sollte zu denken geben. Viele derjenigen, die moderne Kriege und Bürgerkriege führen, sind Experten in der Verführung und Manipulation von Menschen (vgl. Sommers 2002).

Das destruktive Potenzial von Bildung kommt jedoch nicht nur dann zum Ausdruck, wenn Bildung zu Zwecken der Kriegspropaganda missbraucht oder im Unterricht Hetze gegen andere Volksgruppen und ethnische Minderheiten betrieben wird. Die Bildungsinstitutionen selbst sind, was nicht zuletzt für die bedeutendste Erziehungsinstitution der Gesellschaft, die Familie, zutrifft, in hohem Maße von direkter wie struktureller Gewalt geprägt. Der in Birmingham lehrende Erziehungswissenschaftler Clive Harber (2004) betont schon im Titel seines jüngsten Buches programmatisch: „Schooling as Violence“. Schule sind für ihn, wofür er Beispiele aus zahlreichen Regionen der Welt anführt, zuerst und vor allem Orte der Gewalt. Und dies gilt nicht nur für die subtilen, latenten Formen struktureller Gewalt, sondern auch für die „handfeste“ direkte, personale Gewalt. So ist daran zu erinnern, dass die Praxis körperlicher Züchtigung an Schulen in gut 65 Ländern üblich und verbreitet ist, u.a. in Marokko, Kolumbien und Japan. Dramatisch ist insbesondere das Ausmaß der sexuellen Gewalt: ein Drittel der Vergewaltigungen in Südafrika werden nach einer Studie von Human Rights Watch von Lehrkräften an den ihnen anvertrauten Schülerinnen (und Schülern) verübt. Und auch nach Auffassung von Harbers Kollegin Lynn Davies tragen die Bildungsinstitutionen in ihrer weltweit vorherrschende Form wesentlich zur Verschärfung gesellschaftlicher Konflikte bei. Die Schule schürt ihren Analysen gemäß (vgl. Davies 2004, 2005) Gewaltkonflikte vor allem durch

- die Reproduktion und Produktion sozio-ökonomischer Disparitäten und die Verschärfung der sozialen Ausgrenzung,
- die Vermittlung eines autoritären, hegemonialen und militanten Männlichkeitskonzeptes,
- den Aufbau essentialistischer Identitäts- und nationalistischer Staatsbürgerschaftskonzepte, die die kulturelle Pluralität der Gesellschaft leugnen und Intoleranz gegenüber „dem Anderen“ befördern.

Bush/Saltarelli (2000) konzentrieren sich in ihrer Studie über den Januskopf der Bildung auf die Genese und Bewältigung ethno-politischer Konflikte. Sie gehen davon aus, dass ethnische Differenzen nicht per se konflikt- oder gar gewaltträchtig sind, dass jedoch Ethnizität und kollektive Identität in den gewaltsamen Konflikten der Gegenwart zunehmend mobilisiert und politisiert würden. Und Bildung sei ein zentrales Medium, durch welches Ethnizität konstruiert und angeheizt wird. Bush/Saltarelli benennen und belegen u.a. folgende Mechanismen, durch die Bildung sich destruktiv auf den sozialen Frieden auswirkt und identitätsbasierte Konflikte verschärft:

- Die ungleiche Verteilung von Bildung und Bildungschancen,
- Bildung als Instrument der kulturellen Unterdrückung,
- die Verweigerung von Bildung,
- die Manipulation von Lehrbüchern und Geschichtsbildern,
- die Vermittlung von Selbstbildern, die die Überlegenheit der Dominanzkultur behaupten oder Hass auf andere ethnische Gruppen schüren,
- ethnisch separierte Bildung.

Dass Bildung grundsätzlich zur Förderung der zwischenmenschlichen Kooperation und Verständigung, zur Stärkung des sozialen Zusammenhaltes, zum Abbau sozialer Ungleichheiten und zur moralischen Verbesserung des Menschen beiträgt, zählt offensichtlich zu den einflussreichen Trugbildern und Selbsttäuschungen der Pädagogik. Die fundamentale Idee einer universalen Verbesserung der menschlichen Verhältnisse qua Bildung ist bekanntlich schon im universalen Bildungsprogramm des Comenius verankert: „Wenn nämlich alle Menschen von Grund aus über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung Licht und Frieden."

Dass Bildung auch negative, ungeplante Nebenwirkungen haben kann, die diesen hehren Absichten ganz und gar widersprechen, oder aber gezielt zu menschenfeindlichen Zwecken missbraucht werden kann, kommt in der Geschichte der Pädagogik nur am Rande in den Blick. Die wenigen Erörterungen zur Bedeutung der funktionalen Erziehung oder des latent wirksamen „heimlichen Lehrplans" zählen ebenso wie die Seitenblicke auf die Geschichte der „Schwarzen Pädagogik" (Rutschky 1977) eher zu den Marginalien eines pädagogischen Selbstverständnisses, das sich vorzugsweise an der Beförderung des „Guten, Wahren und Schönen" orientiert (vgl. hierzu Treml 1982b).

Bildung hat offensichtlich ein Janusgesicht. Vor diesem Hintergrund rate ich zu einem moderaten, ja geradezu defensiven Konzept der Bildungsförderung. Entwicklungspädagogische Intervention sollte sich weniger an ambitionierten Leitbildern einer wünschenswerten gesellschaftlichen Entwicklung orientieren und dabei zwangsläufig das Potenzial, diese gesellschaftlichen Ziele qua Bildung hervorbringen zu können, maßlos überschätzen. Sie sollte sich vielmehr das „Do-no-harm-Prinzip" zu eigen machen, das Mary Anderson (1999) in die Debatte um die humanitäre Hilfe in Krisensituationen ins Spiel gebracht hat, und das besagt: Interventionen müssen sich vor allem daran orientieren, möglichst wenig Schaden anzurichten.

Für die entwicklungsbezogene Bildungsforschung und die Bildungszusammenarbeit könnte daraus eine neue Kultur der Selbstbeschränkung und der reflektierten Nebenfolgenabschätzung resultieren – vielleicht ganz in der Anwendung dessen, was Alfred K. Treml (1985) einmal als eine „Ethik des Sein-Lassens" empfohlen hat. Der Bildungszusammenarbeit wäre demzufolge anzuraten, sich nicht auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse oder der Mobilisierung sozialer und ökonomischer Entwicklung zu kaprizieren, genauso wenig aber die moralische Perfektionierung des Menschen, der Lernenden, als ihre Berufung zu begreifen: sondern die Verbesserung der praktizierten Erziehung durch ständige Kontrolle und Reduzierung ihrer destruktiven Effekte. Das schließt nicht aus, sondern ein, dass Entwicklungspädagogik über normative Kriterien verfügen muss, die die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse von deren Pervertierung zu unterscheiden erlauben.

Literatur

Anderson, Mary B.: Do No Harm: How Aid Can Support Peace – or War. Boulder/Colorado 1999.

BfPB – Bundeszentrale für politische Bildung: Menschenrechte, Dokumente und Deklarationen. Berlin 2004 (4. Aufl.).

BMBF: Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin 2005.

Botkin, J.W./Elmandira, M./Malitza, M.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen. Wien/München 1979.

Bush, Kenneth D./Saltarelli, Daniela: The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre 2000.

Davies, L.: Education and Conflict: Complexity and Chaos. London 2004.

Davies, L.: Erziehung zum Krieg – Erziehung zum Frieden. In: Zeitschrift Entwicklungspolitik 1/2/2005, S. 24 – 28.

Goldschmidt, D./Melber, H. (Hg.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 16. Beiheft. Weinheim 1981.

Harber, C.: Schooling as Violence. London 2004.

Institut für internationale Zusammenarbeit IIZ/DVV (Hg.): Bildung für alle – lebenslang und lebenswichtig. Bonn 2001.

Lange, R.: Promoting livelihood and employment in post-conflict situations. Approaches and Lessons Learned. Stuttgart 2003 (www.postconflict.info).

Retamal, G./Aedo-Richmond R. (eds.): Education as a Humanitarian Response. London 1998.

Rutschky, K.: Schwarze Pädagogik. Frankfurt/Main 1977.

Seitz, K.: Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Disparitäten im pädagogischen Globalisierungsprozess. In: Heimbach-Steins, M./ Kruip, G. (Hg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Bielefeld 2003, S. 75 – 96.

Seitz, K.: Bildung und Konflikt. Wiesbaden und Eschborn 2004.

Treml, A. K.: Lernen oder Untergehen? Kritische Anmerkungen zum „Lernbericht" des Club of Rome. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 1, S. 139-144.

Treml, A. K.: Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5(1982)1, S. 4 – 16 (1982a).

Treml, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Weinheim 1982. (1982b).

Treml, A. K.: Überlebensethik – Plädoyer für eine Steinzeitmoral. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 8 (1985) 4, S. 3 – 10.

Sommers, M.: Youth: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide. Children in Crisis Unit, Save the Children US. Washington DC 2002.

UNDP: Human Development Report 1990. New York 1990.

UNESCO: United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2004 – 2014 Draft International Implementation Scheme. Paris. October 2004.

UNESCO: Education for All Global Monitoring Report 2003/4. The Quality Imperative. Paris 2005.

World Bank: Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy. Challenges for Developing Countries (Draft). Washington DC 2002.

Klaus Seitz, Jg. 1959, Dr. phil. habil., ist Redakteur der Zeitschrift Entwicklungspolitik, Frankfurt/Main und Privatdozent für Allgemeine Erziehungswissenschaft und internationale Bildungsforschung an der Universität Hannover. Er ist seit 1980 Redaktionsmitglied der Zeitschrift für internationalen Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP.

Ulrich Klemm

Bildung als gesellschafts-verändernde Praxis.

Lernende Regionen: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag wird der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft für die Erwachsenenbildung bearbeitet. Dabei wird das entwicklungsförderliche Potential der Andragogik am Beispiel der Lernenden Regionen aufgezeigt und auf die Schlüsselrolle der Bildungsarbeit für Bewusstseins- und Mentalitätsprozesse verwiesen.

Abstract: The following article deals with the connections of education and society for adult education. The author highlights the development-educational potential of andragogy referring to the example of learning regions and the key-role of educational work for processes of consciousness and mentality.

Vorbemerkungen

Im Folgenden werde ich danach fragen, ob und wie Erwachsenenbildung als gesellschaftsverändernde Praxis für den ländlichen Raum relevant ist, d.h. inwieweit kann Erwachsenenbildung als *gesellschaftlicher Entwicklungsfaktor* im ländlichen Raum wirken und auftreten? Drei Gründe sprechen für die Wahl des ländlichen Raumes bei dieser Fragestellung und in unserem Kontext anlässlich des interdisziplinären Symposiums: (1) *Bildungspolitisch und andragogisch* wird derzeit viel über sogenannte *Lernende Regionen* gesprochen und in den Kontext des Paradigmas vom Lebenslangen Lernen gestellt; (2) *Alfred K. Treml* hat eine besondere Nähe zur „Provinz" – er kommt aus ihr (Reutlinger Alb), hat dort jahrelang gelebt und auch politisch gewirkt; (3) *für mich* ist der ländliche Raum in den letzten Jahren zu einem zentralen beruflichen und wissenschaftlichen Arbeitsfeld geworden.

Erwachsenenbildung und Region

Seit Anfang der 1990er Jahre findet zunehmend der Aspekt der Regionalisierung als Konzept und Leitidee Eingang in die andragogische Diskussion. Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen sowohl in neuen gesellschaftlichen Anforderungen an die Erwachsenenbildung als auch im Fachdiskurs selbst. Erwachsenenbildung wird als Standortfaktor diskutiert und in den Kontext einer neuen Planungsphilosophie für Regionalentwicklung eingebettet. Die andragogische Leitidee von der flächendeckenden *Versorgung in der Region* wird zunehmend ergänzt durch Versuche zur Profilierung von Erwachsenenbildung als *Entwicklungsfaktor für die Region*. Begleitet wird diese Diskussion durch Ansätze zu einer regionalen Bildungspolitik und durch neue Raumplanungsstrategien zur Revitalisierung ländlicher Räume. Die Region erhält als Gestaltungsraum für Politik und Pädagogik eine neue Bedeutung (vgl. z.B. Dobischat/Husemann 1997; Klemm 1995, 2001a, 2002; Klemm u.a. 1997; Nuissl 1995). Regionalisierung in der Erwachsenenbildung wird damit auch zu einer Antwort und Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel und die postmoderne Weltgesellschaft: Das „Konzept Region" ist

- *mentalitätsgeschichtlich* gesehen die Suche nach verloren gegangener Heimat und Orientierung,
- *wirtschaftlich* gesehen der Versuch, sich in einem globalen Markt zu behaupten,
- *politisch* gesehen der Versuch, lokal handlungsfähig zu bleiben.

Die Idee der Regionalisierung ist ein Instrument, um *Identität* zu erhalten bzw. auf der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebene wieder zu gewinnen.

Diese Regionaldebatte in der Erwachsenenbildung mündete zu Beginn des 21. Jahrhunderts in eine Diskussion um so genannte „Lernende Regionen" und führte zur Initiierung eines Förderprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Titel „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken" (AGI/DZLR 2000), in dem Ende 2004 insgesamt 71 regionale Netzwerke eingebunden sind (BMBF 2004). Unter einer Lernenden Region werden dabei regionale Prozesse der Codierung, Verankerung und Vernetzung von Wissen sowie die Transformation von Wissen in praktische Kompetenz und Wertschöpfungsketten zur Förderung regionaler Entwicklungen verstanden. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den regionalen Umgang mit Wissen. Es geht in diesem Sinne bei einer Lernenden Region um die Infrastruktur für ein regionales Wissensmanagement (Klemm 2001b). Der Fokus einer Lernenden Region liegt auf „Wis-

sen“ und „Lernen“ als die entscheidenden Quellen für regionale Veränderungen. Die „Ressource Mensch“ - die so genannten „endogenen Potenziale“ - wird unter dem Aspekt des Lernens und des Wissens betrachtet und bewertet. Die Frage lautet: Wie können Regionen kreative Lernmilieus entwickeln, um in der Lage zu sein, auf gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen und Herausforderungen zu reagieren, d.h. wie wird es möglich werden, als ländlicher Raum im Kontext von Globalisierung und Individualisierung zu „überleben“?

Das Konzept der Lernenden Region beschreibt in diesem Sinne einen Prozess der gesellschaftlichen Revitalisierung von Lebensräumen auf der Grundlage partizipatorischer Steuerungsmodelle und unter dem Aspekt des Wissensmanagements.

Gesellschaftliche Dimensionen der Lernenden Region

Welche Rahmenbedingungen prägen eine Lernende Region bzw. welche Legitimationsebenen und gesellschaftliche Begründungskorridore gibt es? Auf vier Ebenen kann die Lernende Region in den öffentlichen Diskurs eingebunden werden.

Vom „Konzept der zentralen Orte“ zur eigenständigen Regionalentwicklung

Maßgeblich für einen neuen Blick auf den ländlichen Raum wurde die Idee der Eigenständigen Regionalentwicklung, wie sie seit Anfang der 1980er Jahre im Kontext einer *Neuen Sozialen Bewegung* im ländlichen Raum entstand und versuchte, zentralistische Strategien der Raumordnungspolitik abzulösen. Die bis dahin maßgebliche Leitidee in der Raumplanung war das „Konzept der zentralen Orte“. Kennzeichen dieser Planungsstrategie sind die *Konzentration und Zentralisation von Funktionen und Kompetenzen* sowie eine *Raumordnungspolitik von oben.* Seit Anfang der 1980er Jahre wird zunehmend eine Alternative diskutiert und praktiziert, die sich als *Eigenständige bzw. innovative Regionalentwicklung* definiert (vgl. Magel 1994; Pro Provincia Institut 1994; Schaffer 1993; PRO REGIO 1989 ff.). Kennzeichen dieser neuen Planungsphilosophie sind:

Eine *Dezentralisierung der Raumentwicklung,* d.h. die Verlagerung von Entscheidungsfindungen auf die regionale Ebene

- die Förderung von so genannten *endogenen Potentialen,* d.h. Menschenförderprogramme statt Strukturförderung
- ländliche Regionen werden als *eigenständige und alternative Lebens- und Kulturräume* gegenüber urbanen Metropolen gesehen, die über einen Eigenwert verfügen.

In der Raumordnungspolitik kommt diese Idee der Eigenständigen Regionalentwicklung einem *Paradigmenwechsel* gleich und mündet aktuell in das Konzept der Lernenden Region.

Von der Belehrungskultur zur neuen Ermöglichungskultur

Mit der Idee und dem Konzept der Lern- und Wissensgesellschaft kommt eine bildungspolitische Dimension für Lernende Regionen hinzu, die sie in besonderer Weise als ein neuer „Ort“ für Lernen legitimieren. Die so genannte „Lerngesellschaft“ definiert sich vor allem über eine neue Lernkultur, d.h. über einen neuen *Umgang mit Wissen, Lehren und Lernen*. Kennzeichen dieses Wandels, der von Rolf Arnold und Ingeborg Schüßler als der Wechsel von der „Erzeugungsdidaktik“ hin zur „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schüßler 1998) beschrieben wird, ist eine neue pädagogische *Kultur der Beteiligung, Vernetzung und Nachhaltigkeit.* Sowohl individuelles Lernen als auch gesellschaftliches Ler-

© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

nen wird neu verortet und definiert. Lernen erhält eine neue Qualität, die mit *lebenslang, selbstgesteuert, global, beiläufig/informell und bürgerschaftlich* umschrieben wird. Sowohl der einzelne Bürger als auch die Gesellschaft übernehmen eine neue Verantwortung für Lernen. Lernen wird in der Lerngesellschaft neu vermessen: psychologisch, didaktisch, politisch und gesellschaftlich. Hierzu bietet die Lernende Region einen Rahmen und einen Ort als Medium, Infrastrukturraum, Handlungsraum, Transformationsraum und Verdichtungsraum von Wissen.

Von der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft

Gesellschaftlich führt der soziale Wandel seit den 1980er Jahren zunehmend vom hierarchischen System der Industriegesellschaft zum Netzwerkgedanken der Informationsgesellschaft (Nefiodow 1997). Beispielhaft für diesen Wandel sind die Konzepte der „Lernende Organisation“ und der „Lean Produktion“. Die „zweite industrielle Revolution“, von der seit den 1990er Jahren gesprochen wird und die Fließbandproduktion à la Henry Ford ablöst, führte zu einem Wandel der Industriekultur: Das Unternehmen wird zur „Gemeinschaft“. Dieser Wandel zum „schlanken Management“ wurde für die Industrie mit einer Studie des Massachusetts Institute of Technology über das neue japanische Management und die Konsequenzen für die westliche Automobilindustrie (Womack u.a. 1992) eingeleitet und ist in der Wirkung für die westlichen Industrienationen vergleichbar mit dem „Sputnikschock“ von 1957. *Vergesellschaftung über Netzwerke statt über Hierarchien*. Mit dieser Formel wird ein Wandel der Organisationskultur beschrieben, der von der Industriekultur zur post-industriellen Kultur, der Informationsgesellschaft, führt. In diesem Kontext erhält die Lernende Region einen besonderen Stellenwert als „mittlere Einheit“ der politischen und wirtschaftlichen Netzwerkkultur, die zwischen dem Individuum und dem Staat steht.

Von der repräsentativen zur partizipativen Demokratie

Ausgangspunkt für das Konzept einer Bürgergesellschaft ist die Modernisierungsdiskussion des Staates vor dem Hintergrund einer neuen Legitimationsdebatte demokratischer Politik. Der Soziologe Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Demokratie-Dilemma“ (Beck 1998) und beschreibt dieses als eine Demokratiekrise, die mit der fortschreitenden Globalisierung zusammenhängt. Der Prozess der Deregulierung und Entdemokratisierung bzw. der zunehmenden Handlungsunfähigkeit nationaler und internationaler Politik wird von den Journalisten Hans-Peter Martin und Harald Schumann auch als „Globalisierungsfalle“ (Martin/Schumann 1996) beschrieben und als „Angriff auf Demokratie und Wohlstand“ (ebd.) verstanden.

Neben dieser aktuellen Auseinandersetzung gibt es auch einen systematisch-politiktheoretischen Diskurs, der das Dilemma repräsentativer Demokratien schon länger kennt. So warnte bereits 1911 der Soziologe Robert Michels (1876 bis 1936) in seiner Analyse repräsentativ-demokratischer Organisationen vor oligarchischen Tendenzen und spricht vom „ehernen Gesetz der Oligarchie“ und der allmählichen Herausbildung von basisfernen Führungseliten in repräsentativen Demokratien (1911, hier: Michels 1989). Auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen ist es der Politologe Ernst Fraenkel, der erstmals 1951 das Spannungsverhältnis von repräsentativen und plebiszitären Komponenten in demokratischen Verfassungsstaaten analysiert und bezüglich der Bundesrepublik Deutschland feststellt, dass das Grundgesetz den repräsentativen Charakter des Regierungssystems überbetont mit der Konsequenz, dass sich der Ruf nach plebiszitären Verfassungsinstitutionen so lange in „politisch erträglichen Grenzen halten wird, solange die Wähler die Überzeugung besitzen, dass sie in ihren Parteien Gebilde besitzen, die ihre Wünsche und Ansichten ausreichend vertreten“ (erstmals 1951, hier: Fraenkel 1974, S. 149). Ist dies nicht mehr der Fall, dann wird der Ruf nach neuen und direkteren Formen demokratischer Verfasstheit laut. Und vor dieser Situation stehen wir heute: Nicht nur der Ruf nach mehr „Direkte Demokratie“ in Form von Bürgerbegehren und Volksentscheid ist seit Anfang der 1990er Jahre zu hören, sondern vor allem auch die Idee der Bürgergesellschaft setzt sich quer durch alle politischen und gesellschaftlichen Lager durch und wird zu einem neuen Hoffnungsträger für zukünftige Entwicklungen.

Das Ziel dabei ist die Erneuerung der politischen Kultur vor dem Hintergrund der These, dass repräsentative Demokratien zunehmend weniger in der Lage sind, Akzeptanz und Legitimität für ihre Politik zu erreichen, komplexe gesellschaftliche Probleme wie Arbeitslosigkeit, soziale Sicherung und Umweltschutz mittelfristig politisch lösen zu können und drittens ausreichend Schutz vor nicht demokratisch legitimierte außerparlamentarische Entscheidungen im Bereich der Wirtschaft (Stichwort: Globalisierung) und Technik (Stichwort: Gen- und Bio-Technik) bieten zu können. Die Bürgergesellschaft setzt dieser Tendenz *idealtypisch* einen aktiven, autonomen und verantwortungsbewussten Bürger entgegen, der über „Gemeinsinn“ verfügt und bereit ist, partizipatorisch und antizipatorisch zu denken und zu handeln.

Als Ziele der Bürgergesellschaft nennt Warnfried Dettling (1998):

- Partizipative Erneuerung der Gesellschaft,
- Verhinderung gesellschaftlicher Spaltungen,
- Revitalisierung öffentlicher Einrichtungen,
- Schaffung von Identität.

Die Lernende Region wird zum neuen politischen Gestaltungsraum zur Revitalisierung und Veränderung des öffentlichen Lebens. Vernetzung, Beteiligung und Schaffung von Identität sind Leitideen bürgerschaftlichen Engagements in einer Bürgergesellschaft und können vor allem in überschaubaren Räumen vollzogen werden. Die Idee der Lernenden Region ist damit nicht nur bildungs- und wirtschaftspolitisch anschlussfähig an neue Entwicklungen, sondern vor allem auch gesellschaftspolitisch im Sinne einer plebiszitären Erneuerung der repräsentativen Demokratie.

Zwei Konzepte Lernender Regionen

Bei dem Konzept der Lernenden Region können wir zwei Zugänge und Legitimationsebenen beobachten:

1. Die wirtschaftspolitische Begründung im Anschluss an die Idee eines *vereinten Europas* als *Wirtschaftsraum* angesichts weltweiter Märkte (Globalisierung), neuer Technologien, Arbeitslosigkeit, Wertewandel und neuer Formen der Konkurrenz.

Eine Lernende Region wird hier gleichsam zum Instrument der Wirtschaftspolitik und Unternehmensstrategie (als Beispiel sei hier auf die Textilbranche im sächsischen Vogtland und Oberfranken mit Loebe/Severing 2000 verwiesen). Es geht, wie dies beispielhaft an der „*Lernenden Region Chemnitz*" gezeigt werden kann, um

- eine beschleunigte Anpassung der Arbeitnehmer an den industriellen Wandel
- die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit von Industrie, Handel und Dienstleistungsgewerbe
- die Vermeidung von Arbeitslosigkeit durch verbesserte Qualifikation und gesteigerte Flexibilität und Mobilität
- die beschleunigte Schaffung neuer Arbeitsplätze.

In der Projektbeschreibung der Lernenden Region Chemnitz heißt es dazu: „Das Konzept der Lernenden Region basiert auf der Erkenntnis, dass die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Standorten nur dann dauerhaft gewährleistet werden kann, wenn eine ständige Anpassung an die sich verändernden ökonomischen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen in der Region erfolgt" (http://lereg. zschopautal.de).

2. Die kulturpolitische Begründung im Anschluss an Rio 1992 und die Agenda 21.

Beispielhaft sei hier für die BRD der Wettbewerb „Regionen aktiv" des Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft von 2001 genannt, im Rahmen dessen über vier Jahre insgesamt 18 Regionen in der BRD mit einer Summe von jeweils ca. 2 bis 3 Millionen EUR gefördert werden. Im Mittelpunkt stehen drei Visionen (BMVEL 2002):

Stärkung ländlicher Räume und Schaffung zusätzlicher Einkommensquellen

- Natur- und umweltverträgliche Landbewirtschaftung
- Verbraucherorientierung.

Es geht

- um eine Neuorientierung der Verbraucher- und Agrarpolitik,
- um Verbraucherschutz,
- um eine Qualitätsorientierung der landwirtschaftlichen Erzeugung,
- um eine Steigerung der regionalen Wertschöpfung und
- um Naturschutz.

Die Unterschiede beider Ansätze sind deutlich: Bei der wirtschaftspolitischen Begründung stehen die globale Konkurrenz und der Wandel der Märkte, d.h. der monetäre Mehrwert im Mittelpunkt, von dem aus gedacht und gehandelt wird.

Bei der kulturpolitischen Begründung bekommt die Region einen Eigenwert als Verbraucher und Kunde und nicht als Instrument für globale Ziele. Der Begriff der *regionalen Lebensqualität* erhält einen wichtigen Stellenwert. Bei der wirtschaftspolitischen Begründung ist es der Begriff der *globalen Wettbewerbsfähigkeit* bzw. die Idee eines *Business Improvement District.*

© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Zwischen diesen beiden Polen – Regionale Lebensqualität und globale Wettbewerbsfähigkeit – bewegt sich das derzeitige Interesse an Lernenden Regionen.

Was bei beiden Zugänge parallel und identisch ist, sind die Strategien der Umsetzung, nämlich *Vernetzung, Dezentralisation* und *Partizipation* (= Förderung endogener Ressourcen und Potentiale). Diese „Methoden" werden zu den wichtigsten Entwicklungsinstrumente einer Region. Entscheidend ist dabei ihr Zusammenspiel.

Schwierigkeiten bei der Umsetzung

Folgende Schwierigkeiten sind bei der Implementierung einer Lernenden Region zu erwarten:

- Institutioneller Egoismus,
- politische Profilierung erfolgt in klassischer Weise mehr durch Differenzherstellung als durch Integrationsvermögen,
- die Politikverwaltung ist vor allem hoheitlich

Anspruch	Wirklichkeit
Regionalorientiertes Denken und Handeln	Lokalorientiertes Denken und Handeln
Ressourcen bündeln und vernetzen	„Einzelkämpfermentalität“
Kooperationen/Gemeinsamkeiten/Vernetzung	Konkurrenzdenken
Selbststeuerung/Selbstorganisation (Bürgergesellschaft)	Traditionelle politische Macht- und Verwaltungsstrukturen
Prozessorientiert/langfristige Planung	kurzfristige Entscheidungsplanung
Sozial, ökonomisch und ökologisch nachhaltiges Arbeiten	Mehrwertorientiertes Arbeiten
Innovatives Denken und Handeln	Festgefahrenes Denken und Handeln

Abb. 1: Lernende Regionen zwischen Anspruch und Wirklichkeit

strukturiert und mental weniger auf Kooperation und Vernetzung eingestellt (der Bürger ist Bittsteller und nicht Kunde),

- wirtschaftliches Denken ist oftmals kurzsichtig und vernachlässigt längerfristige Perspektiven bzw. soziale und kulturelle Dimensionen,
- eine zentrale Frage ist, ob wir bereit sind, Verantwortung zu übernehmen,
- eine Region benötigt auch eine souveräne und starke Integrationsfigur,
- Lernende Regionen sind keine „heile Welten“ oder konfliktfreie Zonen, sie bieten aber eine Möglichkeit, gesellschaftlichen Wandel entgegenzutreten bzw. ihn mitgestalten zu können,
- regionale Vernetzung und Kooperation sind nur möglich, wenn Interessen offen gelegt werden und ein Konsens gefunden werden kann.

Wenn wir Lernende Regionen vor diesem Hintergrund und im Horizont von „Anspruch“ und „Wirklichkeit“ messen wollen, dann kommen wir zu Verhältnissen, die in der Abbildung (Abb. 1) dargestellt sind:

Erwartungen an die Erwachsenenbildung im Horizont Lernender Regionen

Lernende Regionen sind politische Projekte zum Umbau der Gesellschaft und hierbei erhält Bildungsarbeit eine Schlüsselrolle, da es in erster Linie um „Wissen“ und um „Identität“, also um Mentalitätsfragen, geht und erst in zweiter Linie um technische und infrastrukturelle.

Entwicklung von Lernenden Regionen bedeutet pädagogisch gesehen die Gestaltung von vernetzten Lernmilieus.

Wenn wir das Konzept der Lernenden Region bzw. von der Aktivierung regionaler Lernmilieus andragogisch definieren, dann bedeutet dies:

a) Bildungspolitisch geht es um die Ermöglichung von Bürgerbeteiligung. Es geht um *Instrumente zur* Moderation und Animation von „endogenen Potentialen“.

b) Methodisch-didaktisch gesehen bedeutet regionale Erwachsenerbildung,

- dass das Dorf, die Kleinstadt oder die Region zur methodisch-didaktischen Handlungsebene und zum Bezugspunkt werden,
- dass Lernen als ein antizipatorischer und partizipatorischer Prozess verstanden wird,
- dass Lernen durch ein zeitliches und räumliches Zugehörigkeitsgefühl mit der Region verbunden werden muss,
- dass Lernen als eine „alltägliche“ Erwachsenenbildung verstanden wird, bei der die klassische Komm-Struktur durch eine Geh-Struktur ergänzt wird.

c) Inhaltlich verändert sich Erwachsenenbildung dergestalt,

- dass sie politisch wird und an regionalen Problemfeldern ansetzt,
- dass der gesellschaftliche Wandel des ländlichen Raumes zum Ausgangspunkt von Bildungs- und Kulturarbeit wird,
- dass sowohl der Einzelne als auch das Gemeinwesen als die wichtigsten endogenen Potentiale zur Förderung von Entwicklung gesehen werden: Der Mensch muss im Mittelpunkt stehen, nicht der „Kunde“,
- dass Erwachsenenbildung nicht nur defizitorientiert sein darf, sondern individuelle und gesellschaftliche Ressourcen zum Ausgangspunkt haben muss.

Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?

Die Ausgangsfrage nach der Relevanz von Erwachsenenbildung als gesellschaftlicher Entwicklungsfaktor für den ländlichen Raum lässt sich auf der (bildungs-)politischen Ebene dergestalt positiv beantworten, dass sie als pädagogischer Faktor für Bewusstseins- und Mentalitätsprozesse bei der Revitalisierung sogar eine Schlüsselrolle bekommt. Erwachsenenbildung erhält, strukturell gesehen, einen Platz als Steuerungselement innovativer Regionalisierungsprozesse. Dieser gleichsam systematischen und politischen Bedeutung steht allerdings eine reale gegenüber: Empirisch existierende traditionelle politische und sozialpsychologische Strukturen – wie oben zu zeigen war – verhindern bzw. blockieren Entwicklungen. Diese Situation scheint ein prägendes Merkmal für Pädagogik insgesamt zu sein. Pädagogik scheitert mit ihren Ansprüchen oftmals an den gesellschaftlichen (Macht- und Herrschafts-)Verhältnissen. Ihre gesellschaftliche Reichweite ist begrenzt, da ihr entsprechende Sanktionsmittel fehlen. Dieses Dilemma pädagogischen Handelns ist konstitutiv. Die Antwort auf die Frage also, ob Erziehung Gesellschaft verändern kann, lautet einerseits ja – jedoch ist auch zu fragen, was die Gesellschaft andererseits dafür tut. Die gesellschaftliche und nachhaltige Relevanz von Pädagogik ist in der Geschichte der Menschheit unbestritten – darauf weist Alfred K. Treml immer wieder aus evolutionstheoretischer Sicht in seinen Publikationen hin – und zeigt sich besonders erfolgreich im Modell und Prinzip Schule. Die Idee von organisierten und institutionalisierten Lernprozessen in Orten, die Schule genannt werden, ist nicht nur zu einem prägenden Merkmal kultureller Evolution geworden, sondern vor allem auch zu einem ihrer wichtigsten Erfolgs- und Entwicklungsfaktoren. Die anthropologische Dimension, die Bildung und Erziehung (unter Berücksichtigung der Basiskonstante „Lernen“) für den einzelnen Menschen hat, kommt ihr in gleichem Maße auch für das kollektive Zusammenleben der Menschen zu. Bildung ist von der Anlage her - systematisch und teleologisch gesehen - eine gesellschaftsverändernde Kraft.

Literatur

AGI/DZLR - Adolf-Grimme-Institut/Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hg.): Lernende Regionen. Bonn November 2000.

Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998.

BSUK/KLB - Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur/Koordinierungsbüro Lernfest in Bayern (Hg.): Neue Wege in der Weiterbildung. Lernfeste in Bayern. Bad Tölz 2000.

Beck, U.: Das Demokratie-Dilemma im Zeitalter der Globalisierung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 38/98, 11. September 1998, S. 3-11.

BVEL - Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft (Hg.): Regionen Aktiv – Land gestaltet Zukunft. Dokumentation zu den Gewinnern des Wettbewerbs. Bonn 2002.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen. Ausstellungskatalog zur Konferenz „Regionale Netzwerke für lebenslanges Lernen“. Bonn/Berlin 2004.

Dettling, W.: Bürgergesellschaft. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 38/98, 11. September 1998, S. 22-28.

Dobischat, R./Husemann, R. (Hg.): Berufliche Bildung in der Region. Berlin 1997.

Fraenkel, E.: Deutschland und die westlichen Demokratien. Stuttgart u.a. 1964, 6. Aufl. 1974.

Klemm, U. (Hg.): Brennpunkte ländlicher Erwachsenenbildung. Neue Wege für die 1990er Jahre. Frankfurt/Main 1992.

Klemm, U.: Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung. Eine Perspektive für den ländlichen Raum – Konzeption, Praxis, Diskussionsstand. Frankfurt/Main. 1995.

Klemm, U.: Regionale Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./ Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 2001a, S. 275-276.

Klemm, U.: Die „Lernende Region“ – Ein neues Konzept ländlicher Bildungsarbeit? In: PRO REGIO, Nr. 26/27, 2001b, S. 30-37.

Klemm, U.: Aktivierung regionaler Lernmilieus als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: GeoPoint, Nr. 14. hg. v. F. Schaffer/Lehrstuhl für Sozial- und Wirtschaftsgeographie Augsburg. Augsburg 2002, S. 26-50.

Klemm, U. (Hg.): Ländliche Erwachsenenbildung im Umbruch. Werkstattbericht Weiterbildung, Bd. 1. Ulm 1997.

Klemm, U. u.a.: Bilanz und Perspektiven regionaler Erwachsenenbildung. Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt/ Main. 1997.

Kuhlenkamp, D.: Weiterbildung zwischen Bildungs- und Sozialpolitik. In: E. Schlutz (Hg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 29-48.

Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Unternehmensnetzwerke durch neues Lernen. Die Textilbranche in der Lernenden Region sächsisches Vogtland und Oberfranken. Erfahrungen aus dem ADAPT-Projekt Nettex A. Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft (bfz), Bd. 20. Bielefeld 2000.

Magel, H.: Neue Strategien und Instrumente der ländlichen Entwicklung. In: Politische Studien. Sonderheft 1/1994: Die Zukunft der ländlichen Räume. Grünwald 1994, S. 40-58.

Martin, H.-P./Schumann H.: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996.

Michels, R.: Zur Soziologie des Parteienwesens in der modernen Demokratie. Untersuchungen über die oligarchischen Tendenzen des Gruppenlebens. Stuttgart 4. Aufl. 1989 (erstmals 1911).

Nefiodow, L.A.: Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Sankt Augustin 1997.

Nuissl, E. (Hg.): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1995.

Pro Provincia Institut (Hg.): Eigenständige Regionalentwicklung. Pro Provincia Materialien. Heft Nr. 3, Boxberg-Wölchingen 1994.

PRO REGIO: Zeitschrift für Provinzarbeit und Eigenständige Regionalentwicklung. Hg. Eigenständige Regionalentwicklung Baden-Württemberg e.V. Boxberg-Wölchingen 1989 ff.

Schaffer, F. (Hg.): Innovative Regionalentwicklung. Von der Planungsphilosophie zur Umsetzung. Augsburg 1993.

Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt 1988; erstmals 1887.

Womack, James P./Jones, Daniel T./ Roos, Daniel: Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technologie. Frankfurt a.M. 1992 (7. Aufl.; engl. 1990).

Dr. phil. Ulrich Klemm, Diplom-Pädagoge, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, geschäftsführende Tätigkeiten im Gesundheitsbereich, Vorstandsmitglied im Verein ‚Donautal-Aktiv – Verein für Regionalentwicklung zwischen Iller und Lech’, Gründungsredakteur von ‚PRO REGIO – Zeitschrift für Eigenständige Regionalentwicklung’ und Redaktionsmitglied der ‚ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik’.

Annette Scheunpflug

Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?

Zu den Grenzen der Lernfähigkeit[1]

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden vor dem Hintergrund biologischer bzw. evolutionärer Erkenntnisse über das Lernen die Grenzen der Lernfähigkeit ausgelotet. Aus dieser Perspektive wird ein Beitrag zu der Frage angeboten, ob und inwiefern Erziehung die Gesellschaft verändern könne.

Abstract: This article deals with the limits of learning skills on the background of biological and evolutionary research on learning. Out of this perspective a contribution to the question if and how education can change society is offered.

Die Antwort auf die Frage, ob durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden könne, hängt eng mit dem Konzept des Lernens zusammen, das der oder die Antwortende vertritt. Je nachdem, wie die Lernfähigkeit des Menschen generell gesehen wird, fällt die Antwort auf die Frage optimistischer oder pessimistischer aus. Alfred Treml hat an verschiedenen Stellen seines Werkes die menschliche Lernfähigkeit in ihren Möglichkeiten und Begrenzungen reflektiert (Treml 1981; Neumann/Schöppe/Treml 1999; Treml 2000, Treml 2001). Diese Gedanken werden im Folgenden aufgegriffen und vor dem Hintergrund biowissenschaftlicher Forschung ergänzt.

Lernen: Anpassung an wechselnde Umwelten durch Orientierung an den Eltern

Menschen sind wie kaum eine andere Spezies fähig, in unterschiedlichen Umwelten zu leben. Deshalb konnte sich diese Art überhaupt nur über den ganzen Globus in unterschiedliche Lebensräume ausbreiten. Diese Anpassungsfähigkeit wurde unter anderem durch die große Lernfähigkeit des Menschen ermöglicht.

Die Lernfähigkeit ist besonders ausgeprägt in der Kindheit. In dieser Lebensspanne werden, so die „better adult Hypothese“ von Alexander (1988), zentrale Formen der Weltwahrnehmung und der Sozialkontakte von den Eltern abgeschaut. Kinder gehen offensichtlich implizit davon aus, dass die mit ihnen zusammenlebenden Erwachsenen für sie das Beste erreichen wollen. Deshalb ist es funktional, von ihnen intellektuell wie sozial zu lernen. Der geschützte Raum der Kindheit ermögliche es, zu sozial erfolgreichen Erwachsenen („better adults“) heranzuwachsen; denn die Periode der Kindheit erlaubt es, alle verfügbaren Kräfte in Wachstum und Entwicklung zu stecken (im Regelfall ohne sich selbst um Nahrung und das Überleben kümmern zu müssen). Kindern wird eine Vorstellung über soziale Beziehungen und über die Möglichkeiten, soziale Bindungen zu pflegen, vermittelt. Sie erhalten dadurch auch ein erstes Selbstbild. Kinder übernehmen die Fortpflanzungsstrategie der erwachsenen Familienmitglieder, indem die familiale soziale Situation als exemplarisch für die später im Erwachsenenalter vorzufindende angesehen wird. Diese Erfahrungen bilden ein Raster, in das alle nachfolgenden Sozialbeziehungen eingeordnet und vor dessen Hintergrund sie bewertet werden (vgl. Keller 2001; Chasiotis 1999). Je nach der Qualität sozialer Beziehungen geht „das Kind im Laufe der Jahre mit bestimmten Erwartungen an seine außerfamiliäre soziale Umwelt heran, wählt oder vermeidet aktiv Interaktionspartner in außerfamiliären Kontexten wie Kindergarten, Schule und Freundeskreis und wird durch diese selektiven Interaktionserfahrungen weiter geformt“ (Chasiotis 1999, S. 16; vgl. ausführlich Bischof-Köhler 1998).[2] In der Pubertät wird dann durch das Interesse an den Gleichaltrigen die Loslösung von den Eltern ermöglicht; gleichwohl bleibt die Prägung durch das Elternhaus ein wesentlicher Faktor in der Anpassungsfähigkeit des Menschen an unterschiedliche Umwelten.

Diese Hypothese über die Funktionalität menschlichen Lernens in der Anpassung an die kulturellen Errungenschaften der vorhergehenden Generation in der Nutzung der unterschiedlichen ökologischen Nischen verbindet die räumliche Ausdehnung der Menschheit mit der Notwendigkeit des Lernens in der Kindheit. Die Kindheit wird demnach als eine notwendige Voraussetzung der weltweiten Verbreitung der Menschheit und damit – konsequent zu Ende gedacht – der Globalisierung interpretiert. Diese Hypothese über die Funktionalität der Lernfähigkeit des Menschen legt bereits eine gewisse Skepsis im Hinblick auf die Verbesserung von Gesellschaften durch Lernen nahe: Die menschliche Lernfähigkeit steht demnach offensichtlich weniger im Dienst der Verbesserung der Gesellschaft als der eigenen Lebensmöglichkeiten.

© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Sie orientiert sich demnach weniger am Gemeinwohl als an der familialen Lebenssituation.

Damit können aus dieser Perspektive erste Hypothesen für eine Antwort auf die oben genannte Frage formuliert werden: Es ist einerseits zu erwarten, dass Menschen lernen und sich an unterschiedliche gesellschaftliche Kontext anpassen können; zum anderen ist zu erwarten, dass Lernen sich eher an den familialen, gemeinschaftlichen Kontexten orientiert und weniger an den abstrakten Bedürfnissen einer Gesellschaft.

Lernen als Umstrukturierung: privilegiertes und nicht-privilegiertes Wissen

Die Verschaltung in den ca. 10^{12} Nervenzellen des menschlichen Gehirns sind die Grundlage menschlichen Lernens, Denken, Handelns und Fühlen. Die Mehrzahl der Neurowissenschaftler geht davon aus, dass kognitive Prozesse inklusive der Ich-Erfahrung, des Denkens und des Bewusstseins aus diesen Vernetzungen von Nervenzellen entstehen und es kein zentrales Steuerungszentrum gibt, „sodass letztlich der Geist aus den Systemeigenschaften der neuronalen Netzwerke erklärt werden kann“ (Pflüger 2006). Welche Verbindungen geknüpft und erhalten werden, wird im Gehirn selbst durch komplizierte Bewertungsvorgänge entschieden. Oder in den Worten von Wolf Singer: „Das Gehirn entscheidet, gesteuert von seinen eigenen Bewertungen, welche Aktivitätsmuster Veränderungen der Verschaltung induzieren dürfen.“ (Singer 2002, S. 50) Diese evolvierten Bewertungskriterien für den Aufbau und Abbau neuronaler Verbindungen sind vor allem die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung, Gefühle, Eigeninitiative und Wiederholung (vgl. ausführlich Scheunpflug 2004).

Die genetische Determiniertheit des Gehirns bedingt, dass Lernen nicht unabhängig von den dargebotenen Inhalten denkbar ist. Da das Gehirn funktional evolviert ist, ist die Informationsverarbeitung ebenfalls funktional organisiert und damit inhaltsabhängig. Offensichtlich ähnelt das Gehirn weniger einem Allzweckcomputer, der alle Probleme mit demselben Programm bearbeitet, sondern eher einem Schweizer Taschenmesser, das für unterschiedliche Probleme unterschiedliche Werkzeuge bereithält. Demnach wären eine Vielzahl kognitiver Programme evolviert, um spezifische Probleme lösen zu können. Unter privilegiertem Lernen versteht man die kognitiven Programme, die sich im Hinblick auf die Lösung spezifischer und in der Entwicklungsgeschichte des Menschen bedeutender Probleme entwickelt haben (vgl. auch Stern/Grabner/Schumacher 2005, S.30f.). Privilegiertes Lernen wird auch als Lernen über „Module“ (Cosmides/Tooby 1992; Pinker 1998), als „Algorithmen“ (Gigerenzer/Hugg 1992; Gigerenzer/Goldstein 1996) oder als „mitgängiges Lernen“ (Bruer 2000) bezeichnet. Sie dienen der Bearbeitung und dem Erkennen unterschiedlicher Probleme. Einigkeit besteht in der genetischen Fixierung dieser Module und in der Beschreibung ihrer Entstehungsgeschichte als evolvierte Mechanismen zur Bewältigung des pleistozänen Lebensvollzugs.

Welche Module es gibt, von wie vielen solcher „Module“ man sprechen kann und wie diese im Einzelnen aussehen, ist umstritten (vgl. ausführlich in Abwägung verschiedener Modelle Barett u.a. 2002, S.270 – 294; Scheibel/Schopf 1997; auch mit Bezug zu erziehungswissenschaftlichen Perspektiven Hirschfeld/Gelmann 1994). Einigkeit besteht in der Beschreibung der Fähigkeit, eine Muttersprache zu lernen (Pinker 1996), als privilegiertes Wissen, biped gehen und laufen zu lernen oder auch die Fähigkeit der quantitativen Differenzierung von kleinen Mengen (Wynn 1992). Die Fähigkeit des Menschen, andere nachzuahmen und dabei die Intention des Nachahmenden zu erfassen, ist ebenfalls (über Spiegelneuronen) als privilegierte Fähigkeit ausgeprägt (vgl. Tomasello 2002; Rizzolatti u.a. 2002). Kontrovers diskutiert werden einzelne Module wie jene zum Umgang mit Wahrscheinlichkeiten und Häufigkeiten (Gigerenzer 2002), zum Umgang mit Mengen (Pinker 1998, S. 419ff.; Dehaene 1999; Wynn 1992), zum Verständnis der Schwerkraft (Pinker 1998) oder zum Verständnis sozialer Regeln (Cosmides/Tooby 1992).

Davon zu unterscheiden ist das *nicht-privilegierte* Lernen. Dieses baut auf privilegiertem Lernen auf, löst sich aber durch abstrakte Symbolrepräsentanz der Schrift, mathematischer Zeichen oder ethischer Systeme von diesem. Letztlich ist es das gesamte kulturelle Wissen, was nicht privilegiert über abstrakte Kognitionen im Neocortex gelernt wird. Dieses wird nicht mehr nur über Nachahmung gelernt, sondern muss gezeigt und erklärt werden. Spätestens mit der Erfindung der Schrift vor 5.000 Jahren entsteht für das nicht-privilegierte Lernen die Schule. Mit dem Lernen im Sozialverband, der Konzentration auf Themen und der Einführung künstlicher Vordringlichkeiten durch die Verknappung von Zeit bedient sie sich Mechanismen privilegierten Lernens und geht aber über diese durch intentionale Lern-Lehrarrangements hinaus (vgl. Scheunpflug 2004, S. 215f.).

Das Gehirn ist also keine tabula rasa, sondern arbeitet mit evolvierten Arbeitshypothesen. Die Veränderung komplexer Gesellschaften über Erziehung dürfte allerdings vermutlich nicht an privilegiertem Lernen anknüpfen, da Gesellschaften – im Gegensatz zu familialen Gemeinschaften – sich weniger über das konkrete Zusammenleben und persönliche Bekannt-

schaft als über einen abstrakten Gesellschaftsvertrag konstituieren. Die Veränderung einer Gesellschaft über Lernen kann, so ist festzuhalten, vermutlich weniger über das privilegierte Lernen erwartet werden als über das nicht-privilegierte Lernen.

Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?

Diese Einschätzung, dass die Veränderung von Gesellschaften eher über das nicht-privilegierte Lernen vermittelt wird, bedarf zunächst weitergehender Erläuterung bevor dann vor diesem Hintergrund eine Beantwortung der Frage vorgenommen wird.

Zunächst sollte an den Charakter gesellschaftlicher Entwicklungen erinnert werden, um die es im Kontext von Konzepten geht, die sich die gesellschaftliche Veränderung auf die Fahnen geschrieben haben. In der Tradition des Denkens Alfred Tremls gehe ich im Folgenden ausschließlich auf die entwicklungspolitische Bildung ein. Es geht um nichts weniger als um die Einflussnahme auf die Entwicklung der Weltgesellschaft. Diese lässt sich folgendermaßen kennzeichnen:

-Im Hinblick auf die sachliche Dimension geht es um die Gestaltung von komplexen Entwicklungsherausforderungen, die gekennzeichnet sind durch gegenseitige Rückkoppelungseffekte und das gleichzeitige *Anwachsen von Wissen im Verhältnis zu Nichtwissen.*

-Im Hinblick auf die zeitliche Dimension geht es um den Umgang mit der durch den schnellen sozialen Wandel bedingten *Ungewissheit* , d.h. die Fortsetzung von Zeit in der Zukunft und den dadurch verursachten *Zeitdruck.*

-Im Hinblick auf die räumliche Dimension geht es um den Umgang mit der Entgrenzung von Problemkontexten und der gleichzeitigen Verortung und Bedeutung des lokalen wie des globalen, d.h. glokaler Zusammenhänge bzw. der *neuen Raumlosigkeit im Raum* globaler Herausforderungen.

- Im Hinblick auf die soziale Dimension geht es um den Umgang mit Fremdheit und Vertrautheit und der Loslösung beider Kategorien vom Raum. *Soziale Beziehungen unter Abwesenheit* stellen eine Herausforderung dar.

Zusammengefasst geht es also darum, den Umgang mit Komplexität zu lernen:

- den Umgang mit abstrakten, sinnlich nicht mehr erfahrbaren Problemen,
- den Umgang mit Zukunft unter Zeitruck,
- den Umgang mit der Entgrenzung von Räumen und
- mit sozialen Beziehungen unter Abwesenden.

Diese Situationen unterscheiden sich von denjenigen, in dessen Kontext das privilegierte Lernen evolviert wurde. Privilegiertes Lernen

- reagiert auf sinnlich wahrnehmbare Probleme (zum Beispiel in der Bedeutung von sinnlichen Eindrücken und Gefühlen in der Bewertung von Problemlagen)
- auf den Umgang mit der Gegenwart (zum Beispiel über die Organisation des Kurzzeitgedächtnisses),
- auf Probleme im unmittelbaren lokalen Lebenskontext (zum Beispiel im schnellen Erkennen von Spinnen und Schlangen und einer schnellen Reaktion auf diese) und
- die Lösung von sozialen Problemen mit Anwesenden (zum Beispiel in der Entwicklung des Lernens einer Muttersprache, oder in der privilegierten Erkennung der Verletzung sozialer Regeln; vgl. Cosmides/Tooby 1992).

Gleichzeitig können Menschen aber wie keine andere Art abstrakt, d.h. nicht-privilegiert lernen. In dieser Spannung zwischen der Lernfähigkeit des Menschen und seiner evolvierten Limitierung kann die Fähigkeit des Menschen, über Lernen auf die gesellschaftliche Entwicklung einzuwirken, beschrieben werden:

- So ist der Mensch auf der einen Seite wie keine andere Art zum Lernen befähigt. Auf der anderen Seite wird damit aber auch deutlich, dass das Leben in der Weltgesellschaft des Lernens bedarf, denn auf diese Lebenssituation ist der Mensch nicht evolviert. Lernen ist also nicht nur möglich, sondern wird geradezu zum Zwang.
- Die Lernfähigkeit beruht auf dem Prinzip der Umorganisation. Damit wird einerseits es möglich, viele Dinge zu erfassen

© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

und Ordnung im Denken aufzubauen, auf der anderen Seite können neue Qualitäten immer nur in Bezug auf vorhandene erfasst und bearbeitet werden. Die Möglichkeit der Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel ist durch Bezug auf bereits Bekanntes gegeben. Neue Qualitäten sind damit schwierig zu erfassen.

- Der Aufbau von neuronalen Strukturen erfolgt nach evolvierten Bewertungskriterien. Diese sind orientiert am menschlichen Nahbereich, an den über die Sinne vermittelbaren Eindrücken. Viele Qualitäten menschlicher Gesellschaften vermitteln sich zunächst aber nicht über die Wahrnehmungen der Sinne sondern sind abstrakt zu erfassen.

- Das Kurzzeitgedächtnis dient als schnelle Matrix zur Entscheidungsfindung. Allerdings haben Menschen keine Matrix evolviert, die die für komplexe gesellschaftliche Entwicklungen so wichtigen Aspekte von Rückkoppelungseffekten oder anderen Formen von Komplexität spontan bearbeiten könnten.

- Moral wird implizit über die Regeln einer Gemeinschaft erlernt. Für das Erlernen moralischen Verhaltens in der Weltgesellschaft kann es nur das explizite Lernen geben. Wie sich implizites moralisches Lernen zu expliziter Moralerziehung verhält, ist unklar.

Entwicklungspolitische Bildung bedarf vor diesem Hintergrund einer expliziten Didaktik, die abstrakte Zusammenhänge in den Nahbereich überführt, damit an das privilegierte Lernen anknüpft, aber dieses über abstrakte Reflexion in das nicht-privilegierte Lernen überführt. Schule ist in vielen Lebenskontexten die erste und manchmal auch die einzige Institution, die reflexiv mit anderen Lebenswelten konfrontiert. Schule ist immer zwar im Lokalen verhaftet – sie kann letztlich gar nicht anders als in einer ganz klar umrissenen Lokalität verhaftet zu sein. Gleichzeitig ermöglicht gerade die Trennung vom Alltag, wie sie bereits durch die räumliche Abgeschiedenheit der Schule strukturell organisiert ist, den Umgang mit abstrakten Räumen. Globales Lernen kann vor diesem Hintergrund interpretiert werden als Form der moralischen Erziehung im Umgang mit Abwesenden, derer, die nicht zu Wort kommen.

Kann Erziehung damit zur Veränderung von Gesellschaft beitragen? Ich denke, dass angesichts der Schwierigkeiten, den komplexen sozialen Wandel zu verstehen, an dieser Stelle Bescheidenheit angemessen ist. Menschen können sehr viel lernen, aber es bedeutet bereits sehr viel, die schnelle Entwicklung zur Weltgesellschaft lernend nachzuvollziehen.

Anmerkungen

1 Ausgearbeitete Fassung eines Vortrags vom 22.1.2005 in Birkach anlässlich des sechzigsten Geburtstags von Alfred Treml

2 Diese Hypothese führt, konsequent weitergedacht, zu einer evolutionären Sozialisationstheorie; vgl. dazu ausführlich Kaplan u.a. 2000; Chasiotis 1999; Chisholm 1999.

Literatur

Alexander, R. D: Über die Interessen der Menschen und die Evolution von Lebensläufen. In: Meier, H. (Hg.): Die Herausforderung der Evolutionsbiologie. München 1988, S. 129 – 172.

Barett, L./Dunbar, R./Lycett, J.: Human Evolutionary Psychology. Princton 2002.

Bischof-Köhler, D.: Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationale und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In: Keller, H. (Hg.): Lehrbuch Entwicklungspsychologie. Bern 1998, S. 319 – 376.

Bruer, J.T.: Der Mythos der ersten Jahre. Warum wir lebenslang lernen. Weinheim 2000.

Cosmides, L./Tooby, J. E.: Cognitive Adaption for Social Exchange. In: Barkow, J. H./Cosmides, L./Tooby, J. E. (Hg.): The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture. New York/ Oxford. 1992, S. 163 – 228.

Chasiotis, A.: Kindheit und Lebenslauf. Untersuchungen zur evolutionären Psychologie der Lebensspanne. Bern/Göttingen 1999.

Chisholm, J. S.: Death, Hope and Sex. Steps to an Evolutionary Ecology of Mind and Morality. Cambridge 1999.

Dehaene, S.: Der Zahlensinn, oder Warum wir rechnen können. Basel/Berlin 1999.

Gigerenzer, G./Goldstein, D.G.: Reasoning the fast and frugal way: models of bounded rationality. In: Psychological Review 102(1996), S. 650 – 669.

Gigerenzer, G./Hugg, K.: Domain specific reasoning: social contracts, cheating and perspective change. In: Cognition, 43(1992), S. 127 – 171.

Gigerenzer, G.: Das Einmaleins der Skepsis: Über den richtigen Umgang mit Zahlen und Risiken. Berlin 2002.

Hirschfeld, L. A./Gelman S. A.: Mapping the Mind. Domain Specificity in Cognition and Culture. Cambridge 1994.

Kaplan, H./Hill, K./Lancaster, J./Hurtado, M.: A Theory of Human Life History Evolution: Diet, Intelligence, and Longevity. In: Evolutionary Anthropology, 2000, S. 156 – 185.

Keller, H.: Evolutionary Perspectives o Lifespan Development. In: Smelser, N.J./Baltes. P.B. (Hg.): International encyclopedia of the social and behavioral science. London 2001.

Neumann, D./Schöppe, A./Treml, A. K. (Hg.): Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung. Stuttgart/Leipzig 1999.

Pinker, S. Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. München 1996.**Pinker, S.** Wie das Denken im Kopf entsteht. München 1998.

Pflüger, H.-J.: Von den Neurowissenschaften erziehen lernen? In: In: ZfE, 9(2006), 5. Beiheft, S. 43 – 50.

Rizzolatti, G./Fadiga, L./Fogassi, L./Gallese, V.: From Mirror Neurons to imitation. Facts and speculations. In: Meltzoff, A. N./ Prinz, W. (Hg.): The Imitative Mind. Development, Evolution and Brain Bases. Cambridge, 2002, S. 247 – 266.

Scheibel, A.B:/Schopf, J. W. (Hg.): The Origin and Evolution of Intelligence. Boston 1997.

Scheunpflug, A.: Lernen als biologische Notwendigkeit. In: Duncker, L./Scheunpflug, A./Schultheis, K.: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart 2004, S. 172 – 230.

Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt/Main 2002.

Stern, E./Grabner, R./Schumacher, R. u.a.: Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Berlin 2005.

Tomasello, M.: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt/Main 2002.

Treml, A. K.: Lernen oder Untergehen? Kritischen Anmerkungen zum „Lernbericht" des Club of Rome". In: ZfPäd, 27(1981)1, S. 139 –144.

Treml, A. K.: Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Lernens im Kontext der Weltgesellschaft – aus evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A. /Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik, Frankfurt/Main 2000, S. 27 – 46.

Treml, A. K.: Globalisierung und Raumerweiterung. Phylogenetische und ontogenetische Lernprozesse. In: Görgens, S./Scheunpflug, A./ Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/Main 2001, S. 181 – 205.

Wynn, K.: Addition and subtraction by human infants. In: Nature, 358, 1992, S. 749 – 750.

Dr. Annette Scheunpflug, Jg. 1963, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Helmuth Hartmeyer

Erziehung ist Anregung zum Lernen

Zusammenfassung: Der Autor blickt kritisch auf Ausschnitte der Tagung zurück, die mit dieser Ausgabe der ZEP dokumentiert wird. Zentral ist für ihn die Erkenntnis, dass die Lernfähigkeit des Menschen vor allem durch die Gestaltung von Lernumwelten ermöglicht werden kann und dass es keinen direkten Durchgriff von der Erziehung zur gesellschaftlichen Veränderung geben kann.

Abstract: The author focuses critically on some aspects of the conference which is documented in this volume of ZEP. The most important feature for the author is the discovery that a human being's ability to learn is above all made possible by the creation of learning environments and that there exists no direct link between education on the one hand and the change of a society on the other hand.

Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? So direkt, wie in den 1980er Jahren gedacht, wohl kaum. Erziehung ermöglicht im besten Fall Lernen. Aus meiner Sicht ist eine Selbstbeschränkung bei den pädagogischen Ansprüchen gefragt, jedoch keinesfalls eine Entpolitisierung.

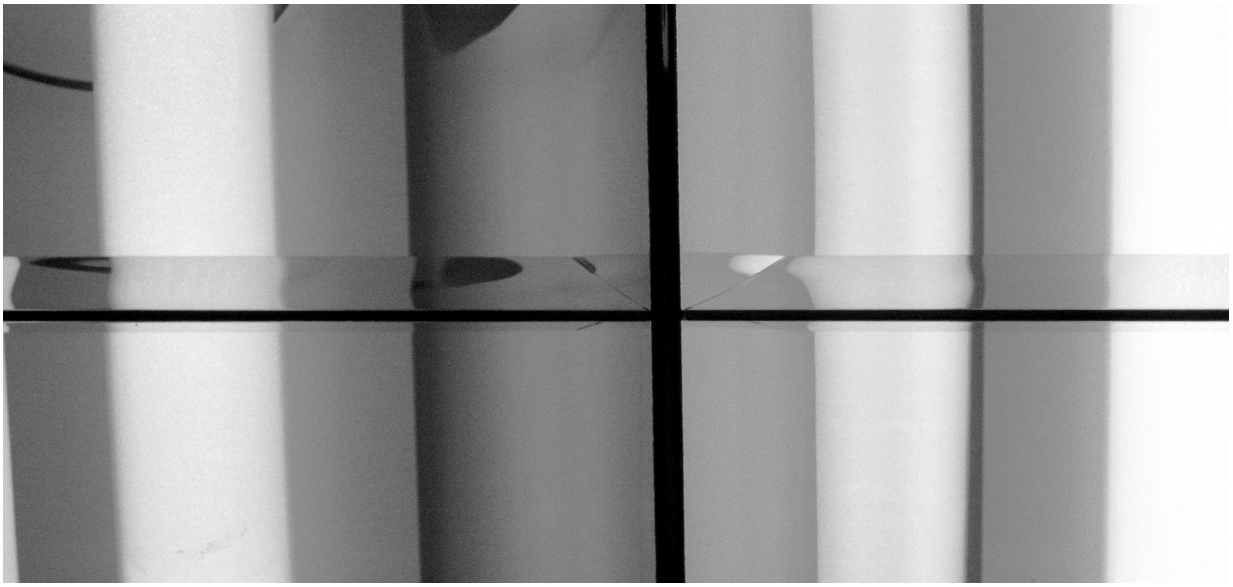
Da uns die Verhältnisse in der Welt empören, ist es nur zu verständlich, sie über Erziehung verändern zu wollen. Allein die Absicht bringt jedoch keine Veränderung und auch ein volles Herz garantiert kein günstiges Ergebnis, gibt der Evolutionstheoretiker Alfred Treml zu bedenken.

Die Frage, ob Erziehung die Gesellschaft verändern kann, unterstellt eine Veränderung der Gesellschaft zum Guten hin. In ihrer Beantwortung stimme ich den Wissenschaftler/innen zu, die sagen, dass es Erziehung jedoch nicht um Verbesserung gehen sollte. Nicht darum, Lebensglück herstellen um den Menschen moralisch veredeln zu wollen. Wichtiger wäre innezuhalten, um die Chance zum Umdenken einzuräumen. Denn rastloses Schnelllaufen führt in die Leere. „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“, sagt ein afrikanisches Sprichwort.

Noch in den 1980er Jahren zeichnete der Club of Rome ein äußerst optimistisches Bild von der Lernfähigkeit von Menschen, ja ganzer Gesellschaften. Inzwischen ist es anerkanntes Wissen, dass Erziehung nicht direkt auf das Bewusstsein eines Menschen zugreifen kann. Die uns zur Verfügung stehenden pädagogischen Instrumente können das innere Leben anderer nicht von außen verändern, unsere innere Organisation ist autark.

Gesellschaftsveränderung über Erziehung kann nur durch Indoktrination gelingen, doch sie verstümmelt gewaltsam den Menschen, produziert Inhumanität und verhindert die Erfahrung von Unterschiedlichkeit.

Erziehung kann aber die Lernumwelt so gestalten, dass Lernen gefördert wird. Die Erziehungswissenschaftlerin Annette Scheunpflug ist überzeugt: Lernprozesse, die anschaulich und sinnlich an die eigenen Erfahrungen und den eigenen Lebens-



© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

bereich anschließen, an vertraute Gefühle und Werte, an die Voreinstellung und den Lernenden Bekanntes, werden auf mehr Interesse stoßen als abstrakte Inhalte und erfahrungsarme Verfahren. Statt eintrichternder Belehrung sollten sich Lernende den jeweiligen Bildungsprozess zu eigen machen können. Im Besonderen kann dies gelingen, wenn der Eigennutz angesprochen wird. Dies gilt auch für Kooperation und Solidarität, die wir eher ausüben, wenn sie im persönlichen Interesse liegen.

Erziehung ist die Anregung zum Lernen, nicht schon Lernen selbst. Sie sollte zum Denken anregen, aber auch sinnvolles Vergessen ermöglichen, damit der Platz für Neues wachsen kann. Und sie sollte Widerstände aufbauen, damit das Bewusstsein neue Wege suchen muss.

Erziehung kann eine (bessere) Anpassung an die Umwelt und die Anschlussfähigkeit an die Gesellschaft ermöglichen. Da wir nicht zuletzt aufgrund unserer Prägung immer nur in wenigen Optionen denken, zugleich die komplexen Rückwirkungen unseres Handelns nicht restlos abschätzen können, wäre es sehr unklug, auf nur ein Modell zu setzen. Erziehung sollte deshalb Gedankenreichtum und unterschiedliches Herangehen fördern. Die Befähigung der Menschen, mit Komplexität umzugehen und das Einüben von Vielfalt und Alternativen, sind wesentliche Aufgaben einer zeitgemäßen Pädagogik.

„Das Leben ist in letzter Konsequenz unvorhersehbar und selbst die eigenen Gefühle bleiben für einen selbst überraschend." (Heinrich Dauber)

Die Fragen nach dem guten Leben sind zu stellen, aber nicht über Erziehung zu beantworten. „Stets das bessere erreichen zu wollen, ist der Feind des Guten", beschreibt es Heinrich Dauber. Es ist vernünftiger, kritische Distanz zu wahren und Selbstbeschränkung in den pädagogischen Ansprüchen zu üben. Oder um an Paulo Freire anzuschließen: Vorrang gebührt der wiederkehrenden kritischen Reflexion der eigenen Praxis.

© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Wir lernen vor allem über Begegnungen und Beobachtungen. Bei Ihnen finden unvermeidbar Veränderungen in uns statt. Doch welcher Art diese sind, ist absichtsvoll nicht herstellbar. Das Leben ist in letzter Konsequenz unvorhersehbar und selbst die eigenen Gefühle bleiben für einen selbst überraschend. Je genauer Erziehung geplant wird, desto wirksamer ist der Zufall.

Erziehung soll nicht die Gesellschaft verändern wollen. Es findet sich zu viel Normatives in den verschiedensten Bildungsprogrammen. Hilft dies? Abstrahiert bleiben Werte zu allgemein, moralisiert führen sie zu Mord und Totschlag und individualisiert sind sie der Weg in die Ellbogengesellschaft. Erziehung vermeint zu sehr, immer das Gute auf ihrer Seite zu haben. Sie übersieht, hält Klaus Seitz fest, dass sie auch Teil des Problems sein kann, wenn sie etwa die Frage nach den politischen Realitäten nicht stellt und strukturelle Ungleichheiten verstärkt statt abbaut. Es destabilisiert eine Gesellschaft, wenn zum Beispiel arbeitslose Jugendliche „produziert" werden.

Die meisten Institutionen, die Erziehung organisieren, schränken Selbstbestimmung und Freiheit durch zeitliche, räumliche und/oder inhaltliche Rahmenbedingungen ein. Bildung wird zunehmend zur Ware und Dienstleistung, die/der Lernende zum „Humankapital". Eine solchermaßen entpolitisierte Bildung kann ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr nachkommen.

Die kritische Analyse und Reflexion der Verhältnisse und unseres Handelns bleibt eine zentrale Anforderung an die Erziehung. Zweifel und Fragen sind elementare Teile von Lernprozessen. Sich Klarheit über die eigene Situation zu verschaffen, Orientierung im Handeln zu erlangen, Perspektiven für die Weltgesellschaft zu erkunden sind noble Aufgaben einer kritischen Pädagogik, die sich im Lichte der Weltpolitik den bestehenden komplexen Zusammenhängen widmen möchte.

Helmuth Hartmeyer leitet die Abteilung Entwicklungspolitische Kommunikation und Bildung in der Austrian Development Agency (ADA). Er beschäftigt sich seit Entstehung des Begriffs „Globales Lernen" mit Fragen zur Theorie und Praxis dieses pädagogischen Ansatzes.

Fritz Reheis

Alles eine Frage der Zeit

Politische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag wird die Ökologie der Zeit als eine integrative Perspektive des Diskurses um Nachhaltige Entwicklung diskutiert. Ausgehend vom bisherigen Umgang mit dem Nachhaltigkeitsthema im Kontext von Bildung wird die Ökologie der Zeit sozial-/politökonomisch, allgemeinpädagogisch und politikdidaktisch fundiert und werden abschließend sieben Thesen präsentiert. Damit wird ein Angebot zur Fundierung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung bzw. des Globalen Lernens erhofft.

Abstract: This article discusses the ecology of time as an integrative perspective of the discourse on Sustainable Development. Dealing with the subject of sustainability in the context of education as an entry point, the ecology of time is founded within socio-/politic-economic, general educative and within the didactics of politics. Seven thesis are presented in the end. The author hopes to offer a further well-grounding for Education for Sustainability respectively Global Learning.

Einleitung

Beim Thema „nachhaltige Entwicklung" stößt man auf eine *merkwürdige Ungereimtheit*: Einerseits rückt das Attribut „nachhaltig", wie ja eigentlich der Entwicklungsbegriff selbst, die zeitliche Dimension ins Zentrum. Andererseits wird die zeitliche Dimension im wissenschaftlichen Diskurs kaum thematisiert[1]. Dies ist um so verwunderlicher, als im Alltag im Kontext von Umwelt und Entwicklung ständig auf die zeitliche Dimension Bezug genommen wird, wenn etwa die „Kurzsichtigkeit", der „kurze Atem" oder die „Zeitknappheit" in den Institutionen beklagt werden. Ich möchte im Folgenden die These begründen, dass die konsequente theoretische Analyse der im Nachhaltigkeitsbegriff implizierten Zeitdimension für die sozialwissenschaftliche Bildungsarbeit neue Perspektiven eröffnen kann. Damit soll ein Beitrag zur Analyse und Konzipierung jener Bildungsanstrengungen geleistet werden, die im Schnittpunkt von Umwelt-, Entwicklungs- und Eine-Welt-Bildung angesiedelt sind und zu Recht als theoretisch noch wenig fundiert gelten (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005, S. 6).

Herausforderung und bisherige Bewältigungspraxis

Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung ist bekanntlich die auf der Umwelt- und Entwicklungskonferenz der UNO von Rio 1992 formulierte Zielsetzung, die Entwicklungsinteressen des Südens und die Umweltinteressen des Nordens miteinander zu verbinden. Im *Abschlussbericht der Enquete-Kommission des Bundestages zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung* von 1998 werden drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung unterschieden: die *ökologische*, die *ökonomische* und die *soziale*. In Bezug auf die Zeitdimension heißt es dann, die Regenerationsfähigkeit der ökologischen Quellen und Senken des Naturhaushalts müssen „auf Dauer", die ökonomische Leistungsfähigkeit muss „im Zeitablauf" erhalten bleiben (Enquete-Kommission 1998, S. 26f). Im Kontext der sozialen Dimension wird implizit von einer Art zeitlicher Kreislaufprozess gesprochen, indem die Regel aufgestellt wird, dass jedes Mitglied der Gesellschaft entsprechend seinen Beiträgen und Bedürfnissen von der solidarischen Gesellschaft Leistungen erhält und für diese entsprechend seiner Leistungsfähigkeit einen solidarischen Beitrag leistet (Enquete-Kommission 1998, S. 28). Soweit die herrschende Sicht.

Strittig ist bereits das begriffliche Grundmodell der Verbindung von Ökologie, Ökonomie und Sozialem. Während der Enquete-Bericht für die gleichgewichtige Berücksichtigung der drei Dimensionen plädiert, erhebt *Jürgen Rochlitz* in seinem Minderheitsvotum drei Einwände: Erstens könne die Ökonomie begrifflich nicht einfach von der Ökologie getrennt werden, weil *Ökologie im Kern Langzeitökonomie* im Interesse der zukünftigen Generationen sei (Enquete-Kommission 1998, S. 216). Zweitens fixierten die im Mehrheitsbericht enthaltenen Nachhaltigkeitsregeln für die Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft im Wesentlichen den „*Ist-Zustand der bundesdeutschen Marktwirtschaft*", wohingegen dieser Zustand ganz offensichtlich nicht nachhaltig ist, auch deshalb, weil den Interessen des Südens ein Primat gegenüber denen des Nordens zukommen müsse (ebd.). Und drittens müsse zu den fundamentalen Dimensionen auf alle Fälle *das Kulturelle* hin-

zutreten, weil eine nachhaltige Entwicklung einen grundlegenden kulturellen Wandel erfordere (Enquete-Kommission 1998, S. 216; 227). Neben der kulturellen wird oft, v.a. im Kontext der Entwicklungspolitik und -pädagogik, auch eine *politische Dimension* des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung reklamiert (z.B. Schreiber 2005, S. 20). Erst recht kontrovers wird es, wenn man jenseits der Frage nach den Dimensionen nach geeigneten Ansatzpunkten und Instrumentarien für die Umsetzung des Leitbilds fragt.

Im Kontext der sozialwissenschaftlichen Bildungsarbeit kommt zu diesem sozial- und politökonomischen Diskurs eine nicht minder anspruchsvolle pädagogische Herausforderung hinzu. Die in der Umwelt- und Entwicklungspädagogik diskutierten Ansätze unterscheiden sich in Bezug auf theoretische und praktische Perspektiven beträchtlich, wobei sich die Diskutanten wechselseitig zudem kaum zur Kenntnis nehmen. Unterschieden werden können *verhaltensbezogene* (z.B. Fischer 1998; Wuppertal-Institut 1999), *struktur- und prozessgestaltungsbezogene* Ansätze (z.B. Mayer 1998; Gebhard 1999) und solche, die vor allem auf das *kulturell-ethische Selbstverständnis* zielen (z.B. de Haan 1998; 2004). Mit diesen unterschiedlichen nachhaltigkeitspädagogischen Ansätzen gehen selbstverständlich ebenso unterschiedliche Grundvorstellungen über Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse und die Bedeutung der affektiven, kognitiven und personalen Ebene in ihnen einher. Auch die verschiedenen Varianten des so genannte Kompetenzmodells der Umwelt-, Entwicklungs- und Eine-Welt-Bildung (z.B. Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005), das sich eines weitgehenden Konsenses zu erfreuen scheint, lösen das Problem der ungenügenden theoretischen Integration jener Prozesse, die im Bildungssubjekt stattfinden, nicht, sondern grenzen bestenfalls die beteiligten Ebenen – Kognitionen, Affekte, Handlungen – voneinander ab.

Zwischenfazit I: Sowohl in Bezug auf die sozial- und politökonomische wie auf die pädagogische Thematisierung des Leitbilds sind wir mit einer unübersichtlichen Vielfalt von Konkretisierungvorschlägen konfrontiert. Diese sind untereinander im theoretischen Diskurs kaum verbunden. Das erleichtert es, in der Praxis die Verantwortung für die Nicht-Nachhaltigkeit der realen Entwicklung hin und her zu schieben. Eineinhalb Jahrzehnte nach der Verabschiedung der Agenda 21 ist ein gigantischer „*Verschiebebahnhof von Verantwortlichkeiten*“ (BMBF 1998, S. 92)[2] errichtet worden.

Neuansatz: Die Ökologie der Zeit und ihre Chancen

Verschiebebahnhöfe funktionieren umso besser, je weniger transparent die Verbindungen zwischen den Geleisen sind. Sollen Verantwortlichkeiten zugeordnet und Verbindungen transparent werden, muss ein möglichst umfassendes Bild der realen Zusammenhänge gezeichnet werden. Dies ist der praktische Grund dafür, dass wissenschaftlicher Fortschritt auf die *Erweiterung der theoretischen Anschlussmöglichkeiten* hin orientiert sein muss. Für die Explikation der Zeitdimension von nachhaltiger Entwicklung schlage ich im Folgenden den in der Sozial- und Erziehungswissenschaft noch relativ wenig bekannten Ansatz einer „Ökologie der Zeit“ (v.a. Held/Geißler 1993; 1995; Adam/Geißler/Held 1998; Sabelis/Geißler/Kümmerer 2005)[3] vor. Aus der Perspektive der Ökologie der Zeit geht es sowohl bei der nachhaltigen Entwicklung selbst wie bei der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung um einen klugen und das heißt zeitbewussten Umgang mit energetischen/materiellen und immateriellen/informationellen Ressourcen. Ziel ist es, sozialwissenschaftliche Bildungsarbeit für eine nachhaltige Entwicklung *in diesen theoretischen Rahmen* zu integrieren und in ihm zu klären, wie einerseits *Produktion, Verbrauch und Reproduktion*, andererseits der *Transfer* von Ressourcen einer Art in eine andere Art vonstatten gehen.[4]

Präzisierung des sozial- und politökonomischen Aspekts von nachhaltiger Entwicklung

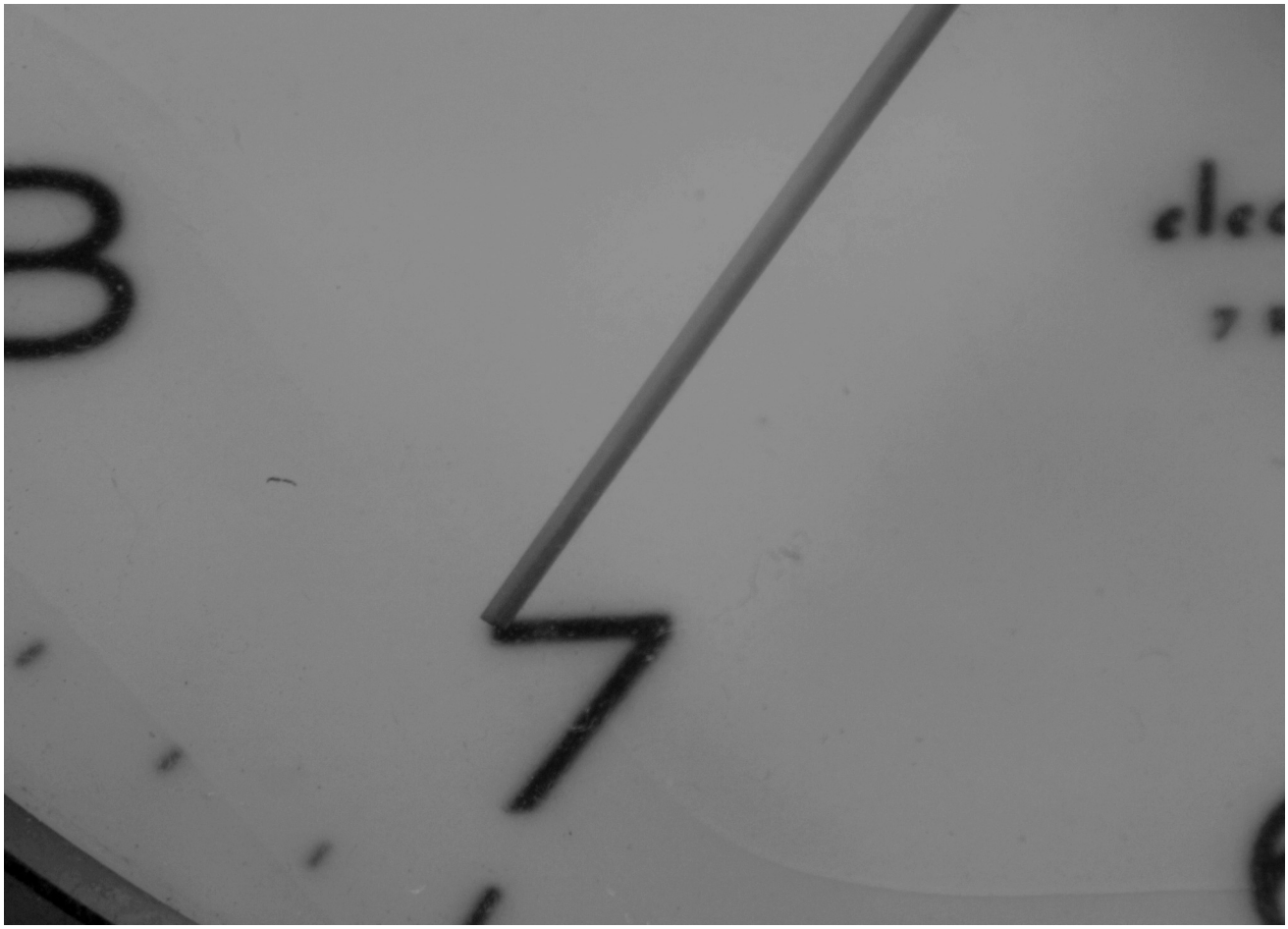
Diese Klärung betrifft drei Ebenen: die Natur, die Kultur/Gesellschaft und das Individuum. In Bezug auf den Umgang mit der *Natur* ist der Anschluss an die traditionellen naturwissenschaftlichen Disziplinen relativ unproblematisch. Hierzu sind aus zeitökologischer Perspektive im Anschluss an die bekannten Management-Regeln von Robert Daly Konkretisierungsvorschläge gemacht worden, die vor allem Fragen der Biodiversität und der Ungewissheit einbeziehen (Held u.a. 2000).

In Bezug auf Kultur und Gesellschaft kann an jene kultur- und sozialwissenschaftlichen Ansätze angeschlossen werden, die vom materiellen Primat ausgehen, die Mensch-Natur- und die Mensch-Mensch-Interaktion als ressourcenvermittelt fassen und dabei die Zeitdimension berücksichtigen (z.B. Dux 1989; Fischer-Kowalski u.a. 1997; Metzner 1998). Da Menschliches und Natürliches vielfältig und vielschichtig ineinander verwoben ist, wurde in diesem Kontext der treffende Begriff der „*gesellschaftlichen Naturverhältnisse*“ geprägt. Die Ökologie der Zeit erlaubt es, diese Verhältnisse dadurch aufzuhellen, dass sie die ökologische, ökonomische, soziale und kulturale Dimension der nachhaltigen Entwicklung anhand eines einzigen Kriteriums, nämlich des Alters bzw. der spezifischen Innovationsgeschwindigkeit abgrenzt. Veränderungen im Bereich der Ökologie, die also die ältesten Gegebenheiten betreffen, haben eine um ein Vielfaches niedrigere Innovationsgeschwindigkeit als Veränderungen im Bereich der Ökonomie, des Sozialen und des Kulturellen, am höchsten ist die Veränderungsdynamik beim Individuum mit seinem im Prinzip freien Willen.[5] Aus zeitökologischer Perspektive ergibt sich also eine klare *Zeit-Hierarchie* zwischen Natur, Kultur/Gesellschaft und Individuum – in der Sprache des Nachhaltigkeitsdiskurses - zwischen der ökologischen und den übrigen Dimensionen von nachhaltiger Entwicklung. Die Ökonomie ist, wie Rochlitz andeutet, der Ökologie also systematisch nachgeordnet. Eine ökonomische Theorie bzw. ökonomische Ordnung muss also im Gegensatz zum methodologischen Individualismus des herrschenden Paradigmas (Reheis 1986), von vornherein auf ökologische Prämissen aufbauen (Reheis 1995).[6]

Was aber ist unter *kulturalen und sozialen* Ressourcen genau zu verstehen? Wie werden sie produziert, verbraucht und reproduziert und wie werden sie transferiert? Für eine tragfähige Brücke zwischen der Ökologie der Zeit und dem kultur- und sozialwissenschaftlichen Diskurs schlage ich zwei

Ansatzpunkte vor: Erstens die von Jürgen Habermas im Anschluss an Hegel und Marx als gleichermaßen elementar für das Verständnis von Kultur und Gesellschaft eingeführten Begriffe „*Arbeit und Interaktion*“ (Habermas 1967). Arbeit und Interaktion integrieren das Mensch-Natur- und das Mensch-Mensch-Verhältnis in einen Ansatz und lassen sich sowohl im Rahmen der Politischen Ökonomie wie im Rahmen des kultur- und sozialtheoretischen Interaktionismus mit Bezug auf die Zeitdimension thematisieren. Politökonomisch durch den Anschluss an jene von Ricardo und Marx begründete Tradition, die ökonomische Gegebenheiten auf den Wert der Arbeit und in die Zeit als wertbildende Größe zurückführt (z.B. Helmedag 1992). Und interaktionstheoretisch durch den Anschluss an die in der Tradition von James Coleman und Pierre Bourdieu begründete Theorie des „*kulturellen und sozialen Kapitals*“, die kulturelle und soziale Verhältnisse und individuelles Verhalten auf verschiedene Arten von Ressourcen – Bildung, Beziehungen, Vertrauen etc. – zurückführt, die untereinander prinzipiell transferierbar sind und für deren Entstehung und Pflege zeitlich dimensionierte Aktivitäten erforderlich sind. Wie die Eigenzeiten der Natur so sind auch die kulturellen/sozialen und die individuellen durch die Dauer und die Zyklizität der zugrunde liegenden Austausch- und Verarbeitungsprozesse gekennzeichnet. Zyklizität bedeutet Wiederkehr des Ähnlichen (z.B. der Wechsel von Tag und Nacht, von Saat und Ernte, von Versorgen und Versorgtwerden). Empirische und theoretische Belege zeigen, dass im Kontext der Produktion und Reproduktion kultureller und sozialer Ressourcen die individuelle und kollektive Erinnerung an Vergangenes und die individuelle und kollektive Projektierung von Zukunft eine zentrale Rolle für die Identitätssicherung (z.B. Falck/Kilpatrick 2000) und für die Formierung „strategischer Gruppen“ zum Zwecke der Erlangung der Kontrolle über Naturressourcen (Goetze 2002, S. 130-164) spielt. Diese Einheitsarbeit wurde in traditionalen Gesellschaften v.a. durch Rituale gesichert und muss heute durch bewusstes individuelles und kollektives Handeln bewerkstelligt werden. Angesichts der beschleunigten Abnutzung bzw. des beschleunigten Verbrauchs kultureller und sozialer Ressourcen in der fortgeschrittenen Moderne wird dies immer mehr zu einer existenziellen Herausforderung[7]. Der zweite Ansatzpunkt ist der von Axel Honneth als elementar für das Verständnis gesellschaftlicher Stabilität in der fortgeschrittenen Moderne eingeführte Begriff der „*symmetrischen Anerkennungsverhältnisse*“ (Honneth 1992). Nur wenn jedes Gesellschaftsmitglied seinen Beitrag zum Ganzen als gleichermaßen wichtig erfährt, hat es gute Gründe, sich für das Gelingen des Ganzen zu interessieren und sich z.B. an normativen Diskursen zu beteiligen.

Nimmt man beide Ansatzpunkte zusammen, so kann die hier extrem verkürzt begründete These formuliert werden: Ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen unterliegen prinzipiell denselben zeitlichen Mustern wie ökologische. Ein nachhaltiger Umgang mit ihnen erfordert, sie nicht schneller zu verbrauchen, als sie nachwachsen. Sie müssen also zyklisch



© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

© *Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de*

strukturiert sein. In ökologischen wie in ökonomischen, sozialen und kulturellen Austauschprozessen muss so etwas wie eine „ontologische Gerechtigkeit" (Aristoteles) herrschen. Nur wo Individuen in das Geflecht sowohl der natürlichen wie der kulturellen und sozialen Kreisläufe eingebunden sind, können jene Kompetenzen, Netze und Ausstattungen entstehen, die als Ressourcen eine nachhaltige Entwicklung begründen können. Ein Beispiel: Für *nachhaltigkeitsbewusstes Konsumverhalten* benötigen Individuen erstens neben einem entsprechenden Angebot eine ausreichende Kaufkraft (ökonomische Ressource), zweitens Informationen über alle Angebote und deren ökologische, soziale und gesundheitliche Eigenschaften (kulturelle Ressource) und drittens eine entsprechende ethisch-moralische Motivation, die immer im Kontext sozialer Interaktionen steht (soziale Ressource). Die Bereitstellung und Pflege dieser Ressourcen ist ohne Beachtung der jeweiligen spezifischen Eigenzeiten nicht möglich.

Zwischenfazit II: Die Ökologie der Zeit bietet einen theoretischen Ansatz zur Thematisierung aller vier Dimensionen von nachhaltiger Entwicklung „aus einem Guss". Im Kontext von Ökologie, Ökonomie, Sozialem und Kulturellem geht es um Ressourcen, die produziert, verbraucht, reproduziert und transferiert werden – und dies alles in der Dimension der Zeit. So werden Ressourcen zur „*geronnenen Zeit*". Praktisch gewendet: Wenn Geld als Kriterium und Medium der Gestaltung gesellschaftlicher Naturverhältnisse immer mehr in die Irre führt, muss auf die elementarere Zeit zurückgegriffen werden.

Präzisierung des allgemeinpädagogischen Aspekts von nachhaltiger Entwicklung

Bildung kann mit Wolfgang Klafki als *wechselseitige Erschließung von Objekt und Subjekt* begriffen werden (z.B. Klafki 1959, S. 43). Die Ökologie der Zeit bietet nun die Möglichkeit, beide Seiten dieses Prozesses aus einem Guss zu thematisieren, weil aus ihrer Perspektive sowohl Subjekt als auch Objekt prinzipiell Produkte ein und desselben Evolutionsprozesses sind, der auf beiden Seiten gleichartige Spuren, nämlich geronnene Zeit in drei Schichten hinterlassen hat.[8] Was folgt daraus in Hinblick auf eine integrative Umwelt- und Entwicklungsbildung angesichts der Bedingungen der Spät- bzw. Postmoderne?[9]

Erstens: Auf der *Objektseite* haben zeithaltige Themen Priorität bzw. die Themen der Curricula müssen so gut als möglich als zeithaltig bewusst gemacht werden. Dabei geht es einmal um die zeitliche Evolution der objektiven Welt, zum andern um die Zeitlichkeit von Austausch- und Verarbeitungsprozessen aller Art und die in ihnen zum Ausdruck kommenden Zeithierarchien. Dabei sind die Dauer von Wachstumsprozessen aller Art (z.B. Bäume/Tiere, kulturelle bzw. gesellschaftliche Produktivkraft/Wissen/Stabilität und individuelle Leistungsfähigkeit/Kenntnisse/Vertrauen) und die Zyklizität dieser Prozesse, die Wiederkehr des Ähnlichen und die Möglichkeit von Abweichungen herauszuarbeiten, die zu Neuem führen können. Entlang der naturalen, kulturalen/sozialen und individualen Schichten der Wirklichkeit mit ihren je spezifischen Alters- und Veränderungsdimensionen muss die *Vielfalt der Formen*, in denen Zeit als Inbegriff von Veränderung erfahrbar wird, erschlossen werden.[10]

Zweitens: Auf der *Subjektseite* des Bildungsprozesses wird die Abgrenzung und das Zusammenwirken der naturalen (biologischen), kulturalen/sozialen (Sprache, Mentalität, Mittel aller Art etc.) und individualen (biografischen/personalen) Schichten des Individuums fokussiert. Hier geht es um die Synchronisation/Resonanz von „*Hand*", „*Herz*" und „*Kopf*" im Kontext von Bildung. Auch in Bezug auf die Eigenzeiten der Innenwelt des Bildungssubjekts existiert eine Zeithierarchie. Ressourcentheoretisch formuliert: Die biologischen Ressourcen und ihre Eigenzeiten sind die Basis der kulturellen und sozialen, und diese wiederum der individualen bzw. personalen. Deshalb ist Grundvoraussetzung jeglicher gelingender Bildungsprozesse, dass erstens dem Körper inklusive der menschlichen Sinnlichkeit (Bedürfnis nach Bewegung, Anschaulichkeit, Bewegungsdrang, Berührung etc.), zweitens den elementaren Affekten (soziale Anerkennung, individuelle Selbstwirksamkeit und -verwirklichung etc.) genügend Raum und Zeit gewährt wird.[11] Im Kontext des Umgangs mit Affekten scheint mir v.a. der Zusammenhang zwischen Motivation und Volition für die Herausbildung eines nachhaltigkeitsorientierten Verhaltens fundamental. Für den Menschen als prinzipiell *reflexionsfähiges Wesen* kommt auf der Subjektseite des Bildungsgeschehens noch etwas hinzu: Er muss die Fähigkeit erwerben, immer wieder innezuhalten und zurückzublicken, um sein Handeln, auch das Lernhandeln, als einen zyklisch strukturierten Prozess reflektieren und ggf. korrigieren zu können. Nur so kann er Subjekt dieses Prozesses bleiben und sich seiner Identität vergewissern. Es ist die Pause zwischen zwei Handlungen, das Innehalten zum Zweck des Rück- und Vorausblicks, die eine bewusste Richtungsänderung erst möglich werden lassen.[12] Auch hier wieder ein Beispiel: Für

die *Heranbildung eines nachhaltigkeitsbewussten Konsumverhaltens* ist, wie auch empirisch vielfach bestätigt (z.B. Kuckarzt 1998), die kognitive Dimension nachgeordnet. Nachhaltigkeitsorientierte Bildung zielt auf die körperliche und psychische Gesamtverfassung, das Wohlbefinden des Menschen und die Freiheit von Zwangshandlungen, eine solide Selbstwirksamkeitserwartung sowie die Ausprägung einer ethisch-moralisch gereiften Persönlichkeit. Dazu aber ist die Ausstattung mit umfassenden kulturellen und sozialen Ressourcen unerlässlich, deren Bildung als eigenzeitlicher Gerinnungs- oder besser Kristallisationsprozess verstanden werden kann. Und oft sind es einschneidende Lebensereignisse wie z.B. Krankheiten, die ein Innehalten und die Überprüfung des eigenen Lebens nahe legen.

Zwischenfazit III: Fasst man Bildung als wechselseitigen dreischichtigen Erschließungsprozess zwischen Objekt und Subjekt, so können die eingangs genannten relativ unverbundenen nachhaltigkeitspädagogischen Ansätze unter Einbeziehung der Theorie der sozialen und kulturellen Ressourcen zu einer Art *Resonanzansatz der Bildung* verbunden werden: Das Zusammenspiel von „Kopf", „Herz" und „Hand" bzw. Kognition, Motivation und Volition verweist auf das individuelle Verhalten. Produktion, Verbrauch und Reproduktion kultureller und sozialer Ressourcen verweisen auf die Struktur- und Prozessgestaltung. Und die fundamentale Reflexivität des Menschen verweist auf das kulturell-ethische Selbstverständnis.

Präzisierung des politikdidaktischen Aspekts von nachhaltiger Entwicklung

Was folgt aus diesem zeitökologischen Bildungsansatz in Hinblick auf die Theorie des Lehrens und Lernens? Dieser Ansatz lässt sich ohne Schwierigkeiten an das didaktische Konzept der „*originalen Begegnung*" von Heinrich Roth anschließen. Nach Roth findet eine originale Begegnung immer dann statt, wenn „das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat" (Roth 1957, S. 111). Roth präzisiert diesen Überschneidungspunkt zwischen Fragenstellen und Antwortgeben explizit als Wiedergewinnung von Zeitlichkeit angesichts dinglicher bzw. quasinatürlicher Gegebenheiten: „Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, *tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln*, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene." (Roth 1957, S. 116; Herv. F.R.)[13]

Was bedeutet dies in Bezug auf die Didaktik der Politik? Geht man von einer liberalen Perspektive auf Politik aus, so kann das Verhältnis von *Konsens und Konflikt* als zentrale Bestimmung des Politischen angesehen werden (z.B. Behrmann 1986; Schiele 1999). Ein ausbalanciertes Verhältnis zwischen diesen beiden Polen gilt als Voraussetzung der Qualität eines Gemeinwesens. Wie aber soll man sich nun eine originale Begegnung mit dem Politischen vorstellen? Aus zeitökologischer Perspektive könnte man Konsens und Konflikt als Momente eines elementaren Zyklus zwischen zwei Polen begreifen, zwischen denen der Bildungsprozess hin- und her pendeln muss.[14]

In Bezug auf die Verfahrensebene von Politik lenkt diese Perspektive das Augenmerk auf den ebenso beliebten wie folgenreichen Versuch, Eigenzeitlichkeiten der Kultur und Gesellschaft im Bewusstsein und in der Propaganda zu ignorieren. Dies geschieht, wenn evolutionär optimierte Prozesse einerseits *künstlich beschleunigt* werden sollen, indem man z.B. Reflexionsphasen einfach wegrationalisiert, oder andererseits Prozesse der Kultur- und Gesellschaftsentwicklung im Bewusstsein *künstlich gestoppt* und durch Naturalisierung bzw. Verdinglichung kultureller und sozialer Verhältnisse ihre Entwicklungsdynamik grundsätzlich geleugnet wird (z.B. Eder 1991). Im Kontext von solchen tendenziell rassistisch oder fundamentalistisch argumentierenden Bestrebungen wird mit der Historizität gleichzeitig auch die Multiperspektivität der Welt geleugnet – ein für die Politikdidaktik höchst bedeutsamer Umstand (z.B. Sander 2005). Indem eine zeitökologisch orientierte sozialwissenschaftliche Bildungsarbeit die existenziellen Austauschprozesse und ihre Eigenzeiten zum zentralen Inhalt erhebt und in der Vorstellung des Fließens, Kreisens und Gerinnens von Zeit das Verhältnis von Statik und Dynamik fokussiert, kann sie einen Beitrag zur Verflüssigung versteinert erscheinender gesellschaftlicher Verhältnisse leisten. Gegen die inflationäre Rede von „ökonomischen Sachzwängen", in der sich die Ideologie der Alternativlosigkeit des globalen Neoliberalismus ausdrückt, macht die Ökologie der Zeit mit der ihr immanenten Temporalisierungsstrategie immer wieder eines bewusst: Die Verhältnisse sind im Laufe der Zeit erst geworden, was sie sind (Dauer), und reproduzieren sich beständig (Zyklus). Aber als Teil des Seinsbereiches Kultur/Gesellschaft mit seiner mittleren Innovationsdynamik – zwischen der der Natur und der des Individuums – gibt es ständig Abweichungen in den Zyklen, so dass auf mittlere Sicht qualitative Veränderungen möglich und wahrscheinlich werden. Damit leistet der zeitökologische Blick auf die Verfahrensebene von Politik in einer immer alternativloser scheinenden Welt einen fundamentalen Beitrag zur *Ideologiekritik* und zugleich zur *Erweiterung des Möglichkeitssinns* in der politischen Bildung.

Was die Inhaltsseite von Politik betrifft, so bietet eine zeitökologische Perspektive ein vorzügliches Instrument zur Bearbeitung all jener Themen, die mit Ökologie, Entwicklung und Zukunft zu tun haben. Damit verbunden ist das für spät- und postmoderne Adressaten affektiv hoch bedeutsame Thema „Wohlstand". Die Ökologie der Zeit kann zeigen, wodurch Menschen entschädigt werden, wenn ihr materieller Wohlstand als nicht nachhaltig erkannt wird und sich Verzichtsängste einstellen: nämlich durch *Wohlstand an Zeit* für ein selbst bestimmtes Leben (z.B. Rinderspacher 2002).[15]

Zusammenfassung

1. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verlangt eine integrative Perspektive auf den Zusammenhang von Ökologie einerseits und Ökonomie, Sozialität und Kultur andererseits.

2. Eine solche Perspektive kann gewonnen werden, wenn man die im Begriff der Nachhaltigkeit implizierte Zeitdimension explizit macht.

3. Zeitökologisch sind natürliche, kulturelle/soziale und individuelle Ressourcen im Kern nichts als geronnene Zeit, aufgeschichtet in den drei Ebenen Natur, Kultur/Gesellschaft und Individuum.

4. Nachhaltig ist eine Entwicklung dann, wenn Auf- und Abbauprozesse dieser Ressourcen so gestaltet sind, dass evolutionär bestimmte Eigenzeiten (also die Dauer und Zyklizität von Prozessen) auf diesen Ebenen respektiert werden.

5. Versteht man Bildung als wechselseitige Erschließung von Objekt und Subjekt durch Vermittlung von Kategorien, so kann die Zeit als zugleich elementare und fundamentale Kategorie gelten, mit deren Hilfe Entwicklungs-, Umwelt- und politische Bildung integrierbar werden.

6. Begreift man Konflikt und Konsens als Grundelemente des Politischen, so bringt die temporale Verflüssigung geronnener Verhältnisse auf der Objekt- wie Subjektseite den Zyklus von Konflikt und Konsens wieder zum Fließen.

7. In Hinblick auf die Verfahrensebene von Politik leistet ein zeitökologischer Ansatz so einen fundamentalen Beitrag zur Ideologiekritik und zur Erweiterung des Möglichkeitssinns, in Hinblick auf die Inhaltsebene hilft er bei der Konkretisierung eines nachhaltigen Lebensstils, der sich zentral durch einen neuen Wohlstandsbegriff – den Zeitwohlstand – auszeichnet.

Anmerkungen

1 Obwohl im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung die Beschleunigung als zentrales Kennzeichen unseres Zeitalters vielfach genannt wird (z.B. Schreiber 2005, S. 22), fehlen integrative Theorien. Enge (2000) und Schiller (2002) fokussieren zwar den Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Zeit, aber ohne theoretische Integration.

2 Die Diagnose bezieht sich hier allerdings auf das generelle Reformdefizit im Bildungswesen.

3 Zur naturwissenschaftlichen Fundierung des Ansatzes siehe v.a. die Beiträge von Klaus Kümmerer.

4 Es gibt neben der impliziten Zeitlichkeit des Nachhaltigkeitsbegriffs noch einen weiteren Grund, die Erhöhung der Anschlussfähigkeit der genannten Diskurse über die Explikation der Zeitdimension zu suchen. Seit rund 15 Jahren setzt sich weltweit die Praxis durch, Entwicklungsfortschritte nicht nur an monetären, sondern auch an ökologischen und sozialen Kriterien, wie z.B dem Index der „menschlichen Entwicklung“ zu messen. Hintergrund ist die Erkenntnis, dass der bisherige Maßstab für Entwicklung immer mehr in die Irre führt. Hier bietet sich die Zeit als eine Größe an, die in logischer Hinsicht sehr viel umfassender und historisch sehr viel älter ist als das Geld.

5 Dies hängt mit den unterschiedlichen Arten der Informationsspeicherung der Ressourcen auf den jeweiligen Ebenen zusammen.

6 Genauso wenig kann auch die soziale Nachhaltigkeitsdimension, die oft mit der individuellen Gerechtigkeitsorientierung gleichgesetzt wird, als isolierbare und gleichrangige Größe gelten, denn das individuelle Verhalten und seine Taktung wird prinzipiell von den ihm vorausgehenden kulturellen/sozialen Gegebenheiten geprägt. Methodologisch folgt daraus, dass das Marktparadigma schon vom Ansatz her nicht nachhaltig sein kann, weil in ihm Präferenzen und Knappheiten der Gegenwart als unabhängige Variablen das Wirtschaftsgeschehen erklären und so weder die räumlichen Vernetzungsverhältnisse noch die zeitliche Dimension von Entwicklung (Reheis 1986 u. 1995) in den Blick kommen können. Vgl. als wirtschaftstheoretische Alternative den ökologischen oder den evolutionären Ansatz (z.B. Biervert/Held 1995).

7 Die Abnutzung bzw. Erosion kulturellen und sozialen Kapitals hängt mit jenen Entbettungs- (z.B. Giddens 1990), Flexibilisierungs- (Sennett 1998; 2004) und Beschleunigungszumutungen (Reheis 1996; 2003, Rosa 1999; 2005) zusammen, die für die fortgeschrittene Moderne wesentlich sind.

8 Der Mensch ist ein Geschöpf der Natur, der Kultur und Gesellschaft und seiner selbst. Diese Wesenszüge sind in seinem Leben stets präsent, „durchgittern“ sich gewissermaßen gegenseitig (z.B. Flitner 1963, S. 225f).

9 Grundsätzlich gilt zunächst: Je schneller sich auf der Objekt- und/oder auf der Subjektseite Verhältnisse wandeln, desto mehr kommt es darauf an, dass nicht nur gelernt, sondern auch vergessen werden kann. Der sich Bildende muss eine Balance zwischen Lernen und Vergessen finden (z.B. Winkler 1995).

10 Horst Schaub hat im Anschluss an die Montessori-Pädagogik eine Fülle konkreter Anregungen gegeben, wie anhand solcher Themen wesentliche Einsichten erschlossen werden können (2000; 2002).

11 Ein zeitökologisch orientiertes Bildungsverständnis schließt an das bekannte Bedürfnismodell von Abraham Maslow und damit an die humanistische und gestalttheoretische Pädagogik an.

12 Hier lässt sich eine zeitökologisch ausgerichtete Pädagogik durch Erkenntnisse aus der Chronobiologie, der Affektpsychologie, der Kognitiven Psychologie, der Motivations-, Volitions- und Handlungspsychologie und der Psychologie und Philosophie der Person konkretisieren (Reheis 2005, S. 173 – 247).

13 Auch diese Verflüssigung durch Verzeitlichung kann auf beide Seiten des Erschließungsprozesses bezogen werden. Auf der Objektseite könnte diese Leitidee z.B. durch eine systematische Verbindung von Geschichts- und Zukunftswerkstätten umgesetzt werden. Auf der Subjektseite vgl auch das Thema Zeit und Kreativität (z.B. Klatt 1922; 1928, Copei 1930; Klages 1933) und die systematische Verbindung deskriptiv-analytischer und imaginativer-experimenteller Arbeitsweisen (z.B. Fauser 2002).

14 Auch dieser Zyklus kann auf der Seite des Objekts und des Subjekts des politischen Bildungsgeschehens bewusst gemacht werden. Auf der Objektseite kann man zur empirischen Konkretisierung des Zyklus von Konflikt und Konsens und der Eigenzeiten des politischen Willensbildungsprozesses in Abhängigkeit von unterschiedlichen Staats- und Regierungsformen auf eine politikwissenschaftliche Diskussion über die Zeit in der Politik verweisen (z.B. Reheis 1999). In Bezug auf die Subjektseite gilt es z.B. festzuhalten, dass sowohl die Fähigkeit zum Konsens wie die Fähigkeit zum Konflikt erst gebildet werden müssen, und auch dieser Bildungsprozess seinen spezifischen Zeitraum erfordert, der nur sehr begrenzt verkürzt oder gedehnt werden kann: die Zeit, in der Vertrauen und die Bereitschaft zur Einordnung, und die Zeit, in der kritische Fragen und die Bereitschaft zum Widerstand entsteht.

15 Wie kann man sich aus zeitökologischer Sicht die Umorientierung einer Gesellschaft von einer Wohlstandsidee zu einer anderen vorstellen? Ich schlage vor, die Selbstorientierung einer Gesellschaft analog zur Selbstorientierung des Individuums im Kontext der Einheitsarbeit der Person (Sturma 1992; 1997; Keupp/Höfer 1997) zu konzipieren. Diese Einheitsarbeit erfordert die Fähigkeit zur Zeitelastizität/-neutralität, d.h. des systematischen rhythmischen Wechsels des Blicks von der Gegenwart zu Vergangenheit und Zukunft und dann wieder zur Gegenwart zurück. Insofern muss das bekannte politikdidaktische Konzept der Zukunftsorientierung (v.a. Peter Weinbrenner, z.B. 1999) als richtiger, aber nur halber Schritt gewertet werden, da die Zukunftsorientierung den Blick nur in eine Zeitrichtung lenkt.

Literatur

Adam, B./Geißler, K. A./Held, M. (Hg.): Die Nonstop-Gesellschaft und ihr Preis. Vom Zeitmissbrauch zur Zeitkultur. Stuttgart/Leipzig 1998.

Behrmann, G. C.: Konsens und Konflikt. In: Mickel, W. (in Verbindung mit D. Zitzlaff) (Hg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft. Bonn 1986, S. 253 – 259.

Biervert, B./Held, M. (Hg.): Zeit in der Ökonomik. Perspektiven für die Theoriebildung. Frankfurt/New York 1995.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Delphi-Befragung 1996/98: „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft: Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Berlin 1998.

Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1955 (3. Aufl.).

Dux, G.: Die Zeit in der Geschichte. Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit. Frankfurt 1989.

Eder, K.: Geschichte als Lernprozeß? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland. Frankfurt 1991.

Enge, K.: Zeit und Nachhaltigkeit. Die Wiederentdeckung der Natur-

zeiten als Ausgangspunkt für den Übergang zu einer nachhaltigen Entwicklung. Berlin 2000.
Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt" des 13. Deutschen Bundestages (Hg.): Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung. Abschlussbericht. Berlin 1998.
Falk, I./Kilpatrick, S.: What is Social Capital? A Study of Interaction in a Rural Community. In: Sociologia Ruralis 40(2000)1, S. 87 – 110.
Fauser, P.: Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Neue Sammlung 42(2002)2, S. 39 – 68.
Fischer, A.: Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen. Bielefeld 1998.
Fischer-Kowalski, M. u.a.: Gesellschaftlicher Stoffwechsel und Kolonisierung von Natur. Ein Versuch in Sozialer Ökologie. Amsterdam 1997.
Flitner, A.: Die pädagogische Anthropologie inmitten der Wissenschaften vom Menschen. In: Flitner, A. (Hg.): Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen. Heidelberg 1963, S. 218 – 298.
Gebhard, M.: Sustainable Development als Leitbild zur konzeptionellen Weiterentwicklung der Umweltbildung. Münster 1999.
Geißler, K. A./Kümmerer, K./Sabelis, I. (Hg.): Zeitvielfalt. Wider das Diktat der Uhr. Stuttgart 2006.
Giddens, A.: The Consequences of Modernity, Oxford, deutsch: Konsequenzen der Moderne. Übersetzt von J. Schulte. Frankfurt 1990.
Goetze, D.: Entwicklungssoziologie. Eine Einführung. Weinheim/München 2002.
Haan, G. de: Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile. Eine Skizze. In: Beyer, A. (Hg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Hamburg 1998, S. 109 – 148.
Haan, G. de: Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament) (2004)7-8, S. 39 – 46.
Habermas, J.: Arbeit und Interaktion. Bemerkungen zu Hegels Jenenser Philosophie des Geistes. In: Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt 1967 (1968), S. 9 – 47.
Held, M./Geißler, K. A. (Hg.): Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. Stuttgart 1993.
Held, M./Geißler, K. A. (Hg.): Von Rhythmen und Eigenzeiten. Perspektiven einer Ökologie der Zeit. Stuttgart 1995.
Held, M./Hofmeister, S./Kümmerer, K./Schmid, B.: Auf dem Weg von der Durchflussökonomie zur nachhaltigen Stoffwirtschaft: Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der grundlegenden Regeln. In: Gaia (2000)4, S. 257 – 266.
Held, M./Geißler, K. A. (Hg.): Von Rhythmen und Eigenzeiten. Perspektiven einer Ökologie der Zeit. Stuttgart 1995.
Helmedag, F.: Warenproduktion mittels Arbeit. Zur Rehabilitation des Wertgesetzes. Marburg 1992.
Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt 1992.
Keupp, H./Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt 1997.
Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Weinheim 1964 (3./4. Aufl.).
Klages, L.: Vom Wesen des Rhythmus. Leipzig 1944 (2. Aufl.).
Klatt, F.: Die schöpferische Pause. Jena 1922.
Klatt, F.: Pädagogik der Tages- und Jahreszeiten. In: Die Erziehung (1928)3, S. 657 – 665; abgedruckt in: Held, M./Geißler, K. A. (Hg.): Von Rhythmen und Eigenzeiten. Perspektiven einer Ökologie der Zeit. Stuttgart 1995, S. 133 – 136.
Kuckartz, U.: Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Berlin/Heidelberg/New York 1998.
Kümmerer, K.: Rhythmen der Natur. Die Bedeutung von Eigenzeiten und Systemzeiten. In: Held, M./Geißler, K. A. (Hg.): Von Rhythmen und Eigenzeiten. Perspektiven einer Ökologie der Zeit. Stuttgart 1995, S. 97 – 118.
Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A.: Kompetenzen Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28(2005)2, S. 2 – 7.
Mayer, J.: Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, A. (Hg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Hamburg 1998, S. 25 – 49.
Metzner, A.: Nutzungskonflikte um ökologische Ressourcen: die gesellschaftliche „Natur" der Umweltproblematik. In: Brand, K.-W. (Hg.): Soziologie und Natur. Theoretische Perspektiven. Opladen 1998, S. 201 – 219.
Reheis, F.: Konkurrenz und Gleichgewicht als Fundamente von Gesellschaft. Interdisziplinäre Untersuchung zu einem sozialwissenschaftlichen Paradigma. Berlin 1986.
Reheis, F.: Ökologische Blindheit. Die Aporie der herrschenden Wirtschaftswissenschaft. In: Das Argument (1995)208, S. 79 – 90.
Reheis, F.: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Darmstadt 1998 (2. Aufl).
Reheis, F.: Zeit lassen. Ein neues Leitbild für die Politik. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 28(1999)2, S. 213-226; gekürzt in: Aus Politik und Zeitgeschichte (1999)31, S. 32 – 38.
Reheis, F.: Entschleunigung. Abschied vom Turbokapitalismus, München 2003.
Reheis, F.: Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Baltmannsweiler 2005.
Rinderspacher, J. (Hg.): Zeitwohlstand. Ein Konzept für einen anderen Wohlstand der Nation. Berlin 2002.
Rosa, H.: Bewegung und Beharrung: Überlegungen zu einer sozialen Theorie der Beschleunigung. In: Leviathan (1999)3, S. 386 – 414.
Rosa, H.: Soziale Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt 2005.
Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover u.a. 1970 (12. Aufl.).
Sander, W.: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28(2005)2, S. 8 – 13.
Schaub, H.: Die Bedeutung der „Kosmischen Erziehung" Maria Montessoris für eine Konzeption zur „Ökologie der Zeit". In: Winkels, Th. (Hg.): Montessori-Pädagogik – konkret. Praxisorientierte Aspekte und schulische Konzeptionen. Bad Heilbrunn 2000, S. 93 – 107.
Schaub, H.: Zeit und Geschichte erleben. Zeit in der Natur, Umgang mit Zeit, Erfahrung des Wandels. Berlin 2002.
Schiele, S.: Konsens und Konflikt. In: Mickel, W. W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1999, S. 104 – 109.
Schiller, J.: Umweltprobleme und Zeit. Bestände als konzeptionelle Grundlage ökologischer Ökonomik. Marburg 2002.
Schreiber, J.R.: Kompetenzen und Konvergenzen. Globales lernen im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung". In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28(2005)2, S. 19 – 25.
Sennett, R.: The Corrosion of Character. New York 1998; deutsch: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2000.
Sennett, R.: The Culture of the New Capitalism. New York 2004; deutsch: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2004.
Sturma, D.: Person und Zeit. In: Forum für Philosophie Bad Homburg (Hg.): Zeiterfahrung und Personalität. Frankfurt 1992, S. 123 – 157.
Sturma, D.: Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität. Paderborn 1997.
Weinbrenner, P.: Zukunftsdidaktik. In: Richter, D./Weißeno, G. (Hg.): Lexikon der politischen Bildung. Schwalbach 1999 (Bd. 1: Didaktik und Schule), S. 272 – 274.
Winkler, M.: Grenzüberschreitungen. In: Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Weiterentwicklungen der Erlebnispädagogik in den alten und neuen Bundesländern. Dokumentation der 3. Bundesweiten Fachtagung in Erlebnispädagogik, Neubrandenburg, 13. – 15. 9.1995, S. 17 – 44.
Wuppertal Institut: Mit Kindern neue Wege wagen: MIPS FÜR KIDS. Umweltbildung für das 21. Jahrhundert. Begleitbroschüre für Eltern und Pädagogen zum Projekt „Umwelt und Lebenswelt: Wie Kinder gestalten und gebrauchen. MIPS FÜR KIDS". Wuppertal 1999.

Dr. Fritz Reheis, Jg. 1949, Promotion 1986 in Soziologie, Habilitation 2004 in Erziehungswissenschaft, derzeit tätig als abgeordneter Lehrer am Lehrstuhl Politikwissenschaft I der Universität Bamberg; Arbeitsschwerpunkte: Ökologie der Zeit, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Politische Bildung, Ethikdidaktik.

Annette Scheunpflug/Gregor Lang-Wojtasik/Masashi Urabe

Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland[1]

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag werden die historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland skizziert. Dabei wird Bezug genommen auf die korrespondierende Sektion innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

Abstract: The following article informs about the historical development and actual challenges of International and Intercultural Comparative Educational Science in Germany. This is done referring to the corresponding section within the German Society of Educational Science.

Wer sich in Deutschland die Homepages von Universitäten und Lehrstühlen anschaut und nach Denominationen für die vormals „Vergleichende Erziehungswissenschaft" Ausschau hält, wird enttäuscht die Suche nach dieser einst in Deutschland stark ausgebauten erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin aufgeben. Neben den Professuren in Berlin, Bochum, Dresden, Hamburg, Leipzig, Magdeburg und Tübingen finden sich kaum noch Hinweise auf explizite Professuren Vergleichender Erziehungswissenschaft. Gleichwohl gibt es neben den ausgewiesenen Professuren verschiedene Hochschullehrer, die sich mit Fragen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft beschäftigen und die inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Stelle diesem Bereich zuordnen.

Im Folgenden soll die historische Entwicklung der Disziplin „International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft" in der Nachkriegsgeschichte kursorisch nachgezeichnet werden. Dies geschieht exemplarisch anhand der Sektionsgliederung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Abschließend werden einige Anmerkungen zur Frage nach dem Stellenwert International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft formuliert.

Historischer Abriss

Im Zuge der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1964 und den in ihr vertretenen Subdisziplinen wurde die „Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft" im Jahre 1966 gegründet, in der sich zunächst einmal die Vertreterinnen und Vertreter sammelten, die sich selbst dieser Disziplin zurechneten.

Schon bald zeigte sich innerhalb der Kommission allerdings eine tiefe inhaltliche Auseinandersetzung, die für die Entwicklung der Disziplin kennzeichnend werden sollte. In dieser Kommission trafen zwei verschiedene Ansätze komparatistischer Erziehungswissenschaft aufeinander, die nicht nur räumlich divergierende Perspektiven, sondern auch ein unterschiedliches Wissenschaftsverständnis prägte.

Die eine Gruppe von Wissenschaftlern fühlte sich überwiegend durch den Systemvergleich zwischen der sich damals immer stärker abschottenden sozialistischen Hemisphäre und den kapitalistischen Ländern herausgefordert. Die Protagonisten dieser Forschungsrichtung hatten – vereinfacht gesprochen – zum Ziel, die Entwicklung in den sozialistischen Ländern, so gut es mit den damaligen Möglichkeiten ging, nachzuzeichnen. Dazu gehörte auch der direkte Bildungssystemvergleich BRD-DDR (vgl. Mitter 1974a; b; Mitter/Novikov 1978; Anweiler/Kuebart 1983; Anweiler et al 1990; Busch 1990; Mitter 1992). Einige banden diesen Ost-West-Systemvergleich in eine europäische Perspektive ein oder erweiterten ihren deskriptiv-analytischen Blick auf den nordamerikanischen, asiatischen und australischen Kontinent (vgl. Anweiler et al 1971; 1980; 1996; Busch et al 1974; Dilger et al 1986; Döbert et al 2000; 2004; Döbert/Geißler 1997; 2004; zum aktuellen Stand der Disziplin: Allemann-Ghionda 2004; Adick 2006; Waterkamp 2006).

Die zweite Gruppe, unter anderem angeführt vom damaligen Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Dietrich Goldschmidt, stellte, angeregt durch die sich damals in Deutschland institutionalisierende Bildungszusammenarbeit, die sogenannten unterentwickelten Länder in den Vordergrund. Hier stand weniger das deskriptiv-analytische Interesse im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Frage, welchen Beitrag eine komparatistische Erziehungswissenschaft für den Aufbau des Bildungswesens im Süden leisten könne: „im Forschen komparativ ausgerichtet, aber mit einem starken advokatorischen Impetus zur pädagogischen Bewältigung der spezifischen Abhängigkeiten der Dritten Welt" (Adick 2000, S. 68). Ein rein deskriptiv-analytischer Ansatz wurde angesichts der drängenden Probleme der Unterentwicklung als der Problemlage nicht angemessen kritisiert. Das wissen-

schaftliche Erkenntnisinteresse sollte sich stattdessen auch in einer praktischen und reformorientierten Entwicklungszusammenarbeit niederschlagen (vgl. Goldschmidt 1981; Wulf 1985; Nestvogel 1991; Noormann/Lang-Wojtasik 1997; Overwien/Lohrenscheit/Specht 1999; Overwien 2000).

Umgekehrt sahen die Komparatisten das Problem, dass die „Bildungsforschung mit der Dritten Welt" über die Zusammenarbeit mit den Institutionen der Entwicklungsförderung und der häufigen Gutachtertätigkeit sich zu wenig an den Standards wissenschaftlicher Forschung orientiere. Im Jahre 1978 kam es zur Trennung der beiden Richtungen und fortan gab es im Rahmen der Deutschen Erziehungswissenschaft zwei Kommissionen:

- die „Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft", die unter diesem Namen auch Mitglied in den entsprechenden europäischen und weltweit tätigen Dachverbänden wurde sowie
- die „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt", die sich stärker in Netzwerken an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis, zum Beispiel im Diskurs zwischen nationalen und internationalen Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen und der Wissenschaft engagierte und hier ebenfalls international tätig war.

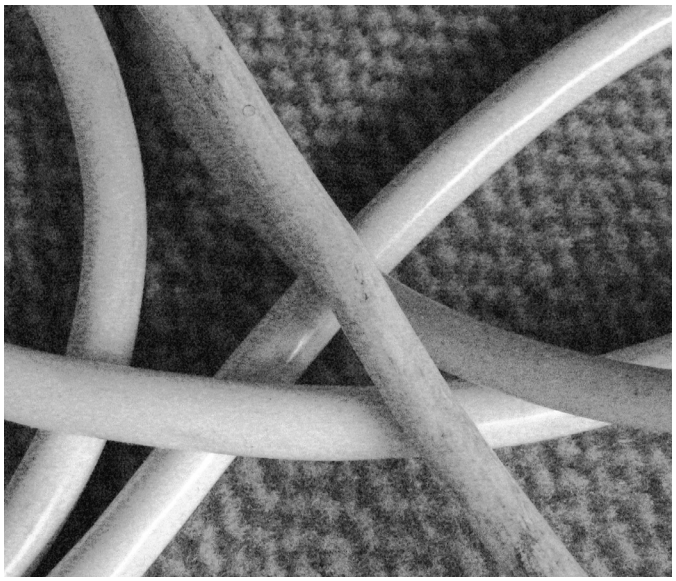
© Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de

Beide Kommissionen haben ihr eigenes Publikationsorgan. Die ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) beschäftigt sich im 29. Jahrgang als vierteljährliches Periodikum des Globlen Lernen schwerpunktmäßig mit den pädagogischen Vermittlungsbemühungen entwicklungsbezogener Fragestellungen sowie den Herausforderungen von Globalisierung und Erziehungswissenschaft. Die TC (Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft) fokussiert im 12. Jahrgang vergleichende Fragen im Bereich der interkulturellen und internationalen Erziehungswissenschaft.

In den achtziger Jahren entwickelten sich in Deutschland zwei neue pädagogische Praxisfelder, die bis dato in dieser Form nicht in dem nun deutlich werdenden Umfang präsent waren: Es entstanden die Praxisfelder interkultureller Pädagogik sowie entwicklungsbezogener Bildung.

Die Interkulturelle Pädagogik generierte sich aus der zunächst sogenannten „Ausländerpädagogik" (vgl. Griese 1984; Niekrawitz 1990). Die mit der Vollbeschäftigung in den sechziger bis achtziger Jahren angeworbenen sogenannten „Gastarbeiter", die zunehmende Zahl an Flüchtlingen aus Südosteuropa sowie aus überseeischen Krisenherden und die aufgrund des deutschen Kriegsfolgerechts aus den Ländern der Sowjetunion, Polen und Rumänien einwandernden sogenannten „Aussiedler", führten zu einer nennenswerten Population nichtdeutscher Muttersprachler und Menschen anderer Kulturen, die zunächst an den monolingualen und kulturell homogenen Schulen als pädagogische Herausforderung auffielen (vgl. Gogolin 1994a; b). Parallel zu diesem Praxisfeld differenzierte sich eine pädagogische Disziplin aus, die die Reflexion und empirische Erforschung des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache, von kultureller Heterogenität und der Konstruktion von Fremdheit und Vertrautheit in pädagogischen Kontexten in den Mittelpunkt stellte (vgl. Reich 1994). Anfang der neunziger Jahre gründete sich im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine „Arbeitsgruppe interkulturelle Bildung/interkulturelle Erziehungswissenschaft". Diese Arbeitsgruppe beschäftigte sich zunächst schwerpunktmäßig mit pädagogischen Internventionsmöglichkeiten und Konzepten zum Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und Nationen, die für die mononational, -lingual und -kulturell verfassten Bildungseinrichtungen eine Herausforderung angenommener „Normalitätserwartungen" darstellte. Im weiteren Verlauf beschäftigten sich die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe u.a. mit Fragestellungen, die eigentlich zum Fachgebiet der Komparatisten gehören: Es ging zum einen um die Rekonstruktion von Bildungssystemen in den Herkunftsländern der Migranten, zum anderen um den (europäischen) Vergleich der Integration von Kindern aus anderen Kulturen in die jeweiligen nationalen Bildungssysteme (vgl. Hornberg 1999). Zudem verband beide Gruppen die Frage nach der Konstruktion des jeweils Fremden in der eigenen Disziplin. Dabei war die Auseinandersetzung mit Fremdheit und Eigenheit in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eher ein implizites Thema. Für die Mitglieder der Arbeitsgruppe Interkulturelle Bildung/Erziehungswissenschaft stellte die Auseinandersetzung mit der Differenz von Eigenem und Fremden und die Suche nach einer erziehungswissenschaftlich-politischen Positionierung ein zentrales Arbeitsfeld dar.

Die Theorie der Entwicklungspädagogik etablierte sich in der deutschen Hochschullandschaft deutlich zögerlicher als das Praxisfeld entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Mit der



© *Christoph Lang, das formt Büro für Kommunikation & Design, www.dasformt.de*

Aufnahme deutscher Entwicklungshilfe in den sechziger Jahren und der Gründung von staatlichen wie kirchlichen Entwicklungsagenturen entstand die Notwendigkeit in staatlichen wie in nichtstaatlichen Zusammenhängen, die Bevölkerung – auch wenn es nur zum Zweck der Spendenwerbung und der Rechtfertigung von Politik diente – über Entwicklungszusammenhänge, das Entstehen von Über- und Unterentwicklung aufzuklären (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995). Der Diskurs über „Entwicklungspädagogik" begann in der Erziehungswissenschaft sowie in verschiedenen Fachdidaktiken (hier vor allem im Kontext der Fachdidaktik für den Religionsunterricht, für den Geschichtsunterricht sowie für die Geographie) erst langsam. Anfang der neunziger Jahre wurden einige Hochschullehrer mit diesem Forschungsgegenstand Mitglied der „Kommission Bildungsforschung in der Dritten Welt", die damit eine deutliche inhaltliche Erweiterung erfuhr. Spätestens seit der UN-Konferenz von Rio 1992 kamen Fragen der Nachhaltigkeit und globalen Gerechtigkeit auch als Herausforderungen für die pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Reflexion in den Blick. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird schwerpunktmäßig aus zwei Perspektiven bearbeitet: dem Globalen Lernen (vgl. Asbrand/Scheunpflug 2005; Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003) und der Umweltbildung (vgl. BLK 1998; Haan/Harenberg 1999). Es gibt mittlerweile verschiedene Versuche, nach Schnittfeldern der beiden Perspektiven zu suchen.

Von Beginn an war das 1951 in Frankfurt am Main gegründete DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) ein wichtiges Standbein der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. Es versteht sich als „multidisziplinäres Forum für den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs zu Fragen der Bildungsqualität sowie als nationales Kompetenzzentrum für Informationen zum Bildungswesen" (DIPF 2006). Verschiedene Direktoren und Mitarbeiter/innen des Instituts waren und sind aktive Mitglieder der SIIVE.

Darüber hinaus gab und gibt es eine intensive Zusammenarbeit von Vertreter/innen der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft mit dem ebenfalls 1951 gegründeten UIP (UNESCO Institut für Pädagogik) in Hamburg, das als „internationales Forschungs-, Trainings- Informations- und Dokumentationszentrum der UNESCO" v.a. in den Bereichen „Erwachsenenbildung, außerschulische Bildung, Alphabetisierung und lebenslanges Lernen" aktiv ist (UIP 2006; vgl. auch UIP 2002). Verschiedene Vertreter/innen der Vergleichenden und Internationalen Erziehungswissenschaft waren und sind an der Herausgabe und Bearbeitung oder Begutachtung der dreisprachigen Zeitschrift „International Review of Education" beteiligt, deren Revival 1955 vom UIP initiiert wurde.[2]

Die Gründung der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Die Entwicklungen der neunziger Jahre führten zu einer immer stärker werdenden Überlappung der Grundfragen der drei Arbeitsgruppen:

- Angesichts der Auflösung des Ostblocks gewannen Fragen der Bildungsforschung an Bedeutung, die aus den Debatten der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt" bekannt waren: Wie sind Maßnahmen der Bildungszusammenarbeit wissenschaftlich angemessen zu begleiten? Was bedeutet ein Wirtschaftsgefälle für den Forschungsprozess? Welche Erwartungen werden alleine durch die Anwesenheit von Forschern aus dem westlichen Ausland geweckt?

- Die kulturelle Ausdifferenzierung (vgl. Apparudai 1990) bzw. die Globalisierung der Weltgesellschaft (vgl. Beck 1997; Luhmann 1997) ließ das Konzept abgeschlossener, distinkter Kulturen fragwürdig werden. Transkulturalität (vgl. Welsch 1988; 1995), hybride Kulturbegriffe und die Individualisierung kultureller Ausdrucksformen ließen für alle drei Kommissionen das spezifische Unterscheidungsmerkmal weniger klar erscheinen als dies vormals der Fall war.

- Mit der internationalen Debatte um Bildungs- und Schulqualität in der Folge empirischer Bildungsforschung sowie dem damit implizierten internationalen Vergleich von Bildungssystemen wurden Fragen aufgegriffen, die vormals durch die Komparatistik in dieser Form nicht bearbeitet werden konnten und dadurch wurden neue Arbeitsfelder eröffnet, die zwischen der Komparatistik und der Forschung zu Bildungs- und Schulqualität angesiedelt sind (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik/Köller 2005).[3]

- Deutlich traten die in allen drei Gruppen reflektierten Probleme hervor, wie beispielsweise die Zuschreibung im Kulturbegriff, die Probleme des Bildungswesens, mit der Globalisierung umzugehen (vgl. Scheunpflug 2003), das Auseinanderdriften der vormals zumindest unterstellten Einheit von Kultur und Gesellschaft (z.B. im Konzept des Nationalstaates) (vgl. Luhmann 1997; Lang-Wojtasik 2005), die Entstehung internationaler und transnationaler Bildungsräume als Herausforderung des Paradigmas nationalstaatlich organisierter Bildungssysteme (vgl. Adick 2005) oder die impliziten normativen Herausforderungen angesichts der sich durch die Globalisierung verschärfenden ökonomischen Differenzen, sei es innerhalb

von Gesellschaften oder zwischen Gesellschaften.

Im Jahre 1997 wurden die bisherigen Kommissionen innerhalb der DGfE vom Vorstand aufgefordert, sich in Sektionen zusammen zu schließen. In der Folge schlossen sich die Kommissionen „Vergleichende Erziehungswissenschaft", „Bildungsforschung mit der Dritten Welt" und „Interkulturelle Bildung" zur Sektion „International und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft" (SIIVE) zusammen und behielten ihre Kommissionsgliederung als Substruktur bei. Damit wurde ein Austausch über Möglichkeiten der Zusammenarbeit der drei Gruppen ermöglicht, der bis heute andauert (vgl. Adick 2000). Seit März 2005 haben sich die beiden Kommissionen „Vergleichende Erziehungswissenschaft" und „Bildungsforschung mit der Dritten Welt" zur gemeinsamen Kommission „Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft" innerhalb der SIIVE zusammen geschlossen.

Heutige Situation

Ausschreibungen für Professuren mit der Widmung „Komparatistik" werden immer seltener, häufiger finden sich inzwischen Bezeichnungen wie „Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung" „Internationale Bildungsforschung", „Interkulturelle Erziehungswissenschaft", „Internationale Erziehungswissenschaft" oder „Internationale Schulforschung". Ob damit das Anliegen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft auf lange Sicht allerdings hinreichend weitergetragen wird, und ob diese Öffnung der Perspektive nicht auch ein Verlust des Profils bedeutet, bleibt abzuwarten.

Gleichzeitig ist eine zunehmende Ausdifferenzierung der Studien International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft etwa im Rahmen der Entwicklung neuer Studiengänge als Teil des Bologna-Prozesses zu beobachten. Darin wird das Anliegen deutlich, Internationale und Vergleichende Bildungsforschung zu integrieren (vgl. Adick 2000). Ein elaboriertes Beispiel für die Etablierung des Forschungs- und Studienfeldes ist an der Universität Bochum entwickelt worden (www.ruhr-uni-bochum.de/ve). Es steht exemplarisch für Studienmöglichkeiten der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts in Deutschland. Inhaltlich wird im Modul „Internationale Bildungsentwicklung und Interkulturelle Pädagogik" (BA-Modul für den Studiengang Erziehungswissenschaft und MA-Ergänzungsmodul zum Lehramtsstudium) zwischen drei Inhaltsbereichen unterschieden: (1) Systemebene: Nationale Bildungssysteme im internationalen Kontext; (2) Konzeptionsebene Pädagogische Modelle und Konzepte in internationaler Perspektive sowie (3) Handlungsebene: Didaktik und Methodik interkultureller und internationaler Bildungsarbeit. Das Modul „Globalisierung und internationale Bildungsforschung" (MA-Modul im Studiengang Erziehungswissenschaft) hat drei Ebenen (1) Theorien der modernen Weltgesellschaft und des sozialen Wandels; (2) Methoden international und interkulturell vergleichender Forschung sowie (3) Entwicklungsdynamik international und interkulturell ausgerichteter pädagogischer Praxisfelder.

Die International und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland befindet sich in einem Transformationsprozess. Die in diesem Beitrag angedeuteten Szenarien können auch als Chancen gedeutet werden – innerhalb der Sektion als Verständigung über Methodologie und Methodik sowie innerhalb der Erziehungswissenschaft als eine zukunftsgewandte Suche nach neuen Anschlussmöglichkeiten.

Anmerkungen

1 Der Aufsatz geht zurück auf einen Beitrag für eine CD-Rom des Instituts für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft an der Graduate School of Education der Hiroshima-Universität und wurde für die Veröffentlichung in der ZEP überarbeitet. Wir bedanken uns herzlich bei Christel Adick, Universität Bochum für die kritische Durchsicht des Manuskripts.

2 Die Zeitschrift wurde 1931 von dem Erziehungswissenschaftler Friedrich Schneider, Universität Köln gegründet und somit 17 Jahre vor der Gründung des ersten Lehrstuhls für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Deutschland. Ab 1935 wurde die wissenschaftliche Zeitschrift von den Nationalsozialisten unter dem Titel „Internationale Zeitschrift für Erziehung" als politisches Sprachrohr umfunktioniert. Von 1947 bis 1951 wurde sie erneut von Friedrich Schneider betreut, dann zunächst eingestellt (vgl. UIP 2002, S. 52).

3 An der Entwicklung und Durchführung internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen sind Mitglieder der Sektion maßgeblich beteiligt. So Wilfried Bos am IfS (Institut für Schulentwicklungsforschung) in Dortmund zusammen mit Sabine Hornberg z.B. im Rahmen von PIRLS/IGLU (vgl. Bos et al 2003; 2004; 2005) und Eckart Klieme am DIPF z.B. im Rahmen der Entwicklung nationaler Bildungsstandards (vgl. Klieme et al 2003). Die Entwicklung hin zu outputorientierter Bildung sowie die damit einhergehenden Grenzen und Chancen sind sowohl auf Tagungen, als auch in den beiden Publikationsorganen der Sektion immer wieder thematisiert worden: Vgl. TC 11(2005)2 oder ZEP 27(2004)1.

Literatur

Adick, Ch.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart/Berlin/Köln 2006 (im Erscheinen).

Adick, Ch.: Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Adick, Ch./Kraul, M./Wigger, L. (Hg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck. Donauwörth 2000, S. 67 – 95.

Adick, Ch.: Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis, 11(2005)2, S. 243 – 267.

Allemann-Ghionda, C.: Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 2004.

Anweiler, O./Kuebart, F./Liegle, L./Schäfer, H.-P./Süssmuth, R. (Hg.): Europäische Bildungssysteme zwischen Tradition und Fortschritt. Mühlheim an der Ruhr 1971.

Anweiler, O./Kuebart, F./Liegle, L./Schäfer, H.-P./Süssmuth, R.: Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, in England, Frankreich, Schweden und der Sowjetunion. Weinheim/Basel 1980 (3. Aufl.).

Anweiler, O./Kuebart, F. (Hg.): Bildungssysteme in Osteuropa. Reform oder Krise? Berlin 1984.

Anweiler, O./Mitter, W./Peisert, H./Schäfer, H.-P./Stratenwerth, W.: Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik (hg. v. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen). Köln 1990.

Anweiler, O./Boos-Nünning, U./Brinkmann, G./Glowka, D./Goetze, D./Hörner, W./Kuebart, F./Schäfer, H.-P.: Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei. Weinheim/Basel 1996 (4. Aufl.).

Appadurai, A.: Disjuncture and Difference in the Global Culture Economy. In: Featherstone, M.: Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. London 1990, S. 295 – 310.

Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Köller, O.: Lesekompetenzen in sehr

leistungsschwachen Nationen. Eine interkulturelle Sekundäranalyse der Leseleistungen in IGLU. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster et al 2005, S.37 – 79.

Asbrand, B./Scheunpflug, A.: Globales Lernen. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 2005 (3. Aufl.), S. 469 – 484.

Beck, U.: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt a. M. 1997

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn 1998.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster et al. 2003.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.): IGLU. Einge Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster et al. 2004.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster et al. 2005.

Busch, F. W.: Umbrüche in Osteuropa und der DDR. Konsequenzen für die Bildungsforschung. Oldenburg 1990.

Busch, A./Busch, F. W./Krüger, B./Krüger-Potratz, M. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach 1974.

Dilger, B./Kuebart, F./Schäfer, H.-P. (Hg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin 1986.

DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Das DIPF; veröffentlicht unter: www.dipf.de/ueber_uns/portraet.htm, 26.6.2006.

Döbert, H./Geißler, G. (Hg.): Schulautonomie in Europa. Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs. Baden-Baden 1997.

Döbert, H./Döbrich, P./Kopp, B. v./Mitter, W.: Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. Bonn 2000.

Döbert, H./Hörner, W./Kopp B. v./Mitter, W. (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler 2004 (2. Aufl.).

Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster et 1994. (1994a)

Gogolin, I. (Hg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster et al 1994. (1994b)

Goldschmidt, D. (Hg.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft (u. Mtw. v. H. Melber). Weinheim/Basel 1981.

Griese, H. M. (Hg.): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen 1984.

Haan, G. de/Harenberg, D.: Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Berlin 1999.

Hornberg, S.: Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis. Frankfurt a. M. 1999.

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. v. BMBF). Berlin 2003.

Lang-Wojtasik, G.: Bildungssysteme im Zeitalter der Globalisierung. Vortrag in der Evangelischen Akademie Bad Boll am 23.9.2005 (unveröffentlichtes Manuskript).

Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheit, C. (Hg.): Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. Frankfurt a. M./London 2003.

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1997.

Mitter, W. (Hg.): Didaktische Probleme und Themen in der UdSSR. Beiträge zu einer neuen Didaktik. Hannover et al 1974. (1974a)

Mitter, W. (Hg.): Pädagogik und Schule im Systemvergleich. Bildungsprobleme moderner Industriegesellschaften in Ost und West. Freiburg 1974. (1974b)

Mitter, W. (Hg.): Curricula in der Schule: Rußland 1992. Köln et al 1994.

Mitter, W./Novikov, L.: Pädagogische Forschung und Bildungspolitik in der Sowjetunion. Weinheim/Basel 1978.

Nestvogel, R. (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Frankfurt a. M. 1991.

Niekrawitz, C.: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Frankfurt a. M. 1990.

Noormann, H./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta. Frankfurt a. M. 1997.

Overwien, B. (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an W. Karcher. Frankfurt a. M. 2000.

Overwien, B./Lohrenscheit, C./Specht, G. (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt a. M. 1999.

Reich, H. (Hg.): Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER). Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Frankfurt a. M. 1994.

Scheunpflug, A.: Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6(2003)2, S.159 – 172.

TC – Tertium Comparationis: Die Daten der Vergleichsuntersuchungen und ihre Nutzungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Forschung. 11(2005)2.

UIP – Unesco-Institut für Pädagogik: Auf dem Weg zu einer lernenden Welt. 50 Jahre UNESCO-Institut für Pädagogik. Hamburg 2002.

UIP – Unesco-Institut für Pädagogik: Das Unesco-Institut für Pädagogik; veröffentlicht unter: www.unesco.de/c_arbeitsgebiete/uip.htm, 26.6.2006.

Waterkamp, D.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster et al. 2006.

Welsch, W.: Postmoderne, Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln 1988.

Welsch, W.: Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45(1995)1, S. 39 – 44.

Wulf, Ch.: Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt (i. Zsa. m. T. Schöfthaler). Saarbrücken/Fort Lauderdale 1985.

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: Qualitätsmonitoring im Nord-Süd-Kontext. 27(2004)1.

Dr. Annette Scheunpflug: Grundschullehrerin und Erziehungswissenschaftlerin, Professorin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Von 1996 bis 2002 im Vorstand der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen naturwissenschaftliche Anthropologie, weltbürgerliche Erziehung/Nachhaltigkeit und Bildungsforschung.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik: Grund- und Hauptschullehrer, Erziehungswissenschaftler, Akademischer Rat am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg, seit März 2006 Vorsitzender der SIIVE in der DGfE; Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie); International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Globales Lernen und Schule in der Globalisierung).

Masashi Urabe, M.A.: Erziehungswissenschaftler, Doktorand am Institut für Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft der Graduate School of Education der Hiroshima-Universität, Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science, derzeit Gastwissenschaftler am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte: Kulturvergleich, Systemtheorie, Schülerbeurteilungen.

Schule Plus

Eine Welt und Umwelt in Ganztagsschulen in Niedersachsen

Zum Hintergrund des Projekts

Im September 2005 begann Schule PLUS in Niedersachsen. Mit dem Projekt soll die Kooperation zwischen Nichtregierungsorganisationen (NROen) und Initiativen aus dem Eine-Welt- und Umweltbereich und niedersächsischen Ganztagsschulen gefördert und gestärkt werden.

Schule PLUS motiviert und berät interessierte haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen aus diesen NROen und Initiativen zu ihren jeweiligen Themen handlungs- und erlebnisorientierte Angebote im Nachmittags-AG-Bereich an Ganztagsschulen in ihrer Region zu machen.

Im Rahmen von Schule PLUS finden für diese Mitarbeiter/innen in einem ersten Schritt Informationsveranstaltungen statt, bei denen es um die Rahmenbedingungen und erste Schritte in der Anbahnung einer Kooperation geht: Wie kann eine solche Kooperation aussehen? Welche Schulen kann ich wie ansprechen? Wie sollte das Angebot sein? Welche Absprachen mit den Schulen sind wichtig? usw.

Im Anschluss daran bietet Schule PLUS den NROen und Initiativen Qualifizierungsseminare im methodischen und pädagogischen Bereich an. In gemeinsamen Seminaren mit den Mitarbeiter/innen und späteren Referenten/innen für die AG-Angebote entwickelt Schule PLUS Ideen und Methoden für spannende und handlungsorientierte Angebote, so dass ein breiter Methodenpool entsteht, aus dem jede/r dann für die eigene AG schöpfen kann. Die Angebote sollen für Schüler/innen so ansprechend sein, dass sie auch nach sechs Schulstunden noch Lust haben die AGs zu besuchen, denn an den meisten Ganztagsschulen in Niedersachsen wählen sie diese freiwillig.

Bei den pädagogischen Fortbildungen geht es z.B. um Themen wie Gruppenpädagogik, Gruppenleitung und den Umgang mit Konflikten, denn Schule PLUS spricht Fachleute verschiedener Bereiche der Eine-Welt- und Umweltarbeit an, die nicht unbedingt eine pädagogische Ausbildung haben (müssen).

Zusätzlich bietet Schule PLUS den Rahmen für Erfahrungs- und Ideenaustausch unter allen Beteiligten.

Schule PLUS berät, begleitet und unterstützt die Mitarbeiter/innen der NROen und Initiativen auch bei der konkreten Durchführung der Angebote. Dabei steht Schule PLUS den Anbieter/innen der AGs bei der Arbeit an den Schulen mit Rat, Tat und individueller Beratung zur Seite.

Neben der Beratung und Begleitung von NROen und Initiativen wird Schule PLUS exemplarische Halbjahresangebote zu verschiedenen Themenbereichen und für die unterschiedlichen Schultypen erarbeiten, die dann von interessierten NROen und Initiativen durchgeführt werden bzw. ihnen für die Entwicklung eigener Angebote als Orientierung dienen können.

Auch werden in Mediensets Hintergrundinformationen, unterschiedliche Medien etc. für den Bereich Globales Lernen, Umwelt und Entwicklung zusammengestellt und den AG-Anbieter/innen zur Unterstützung der Arbeit mit den Ganztagsschulen zur Verfügung gestellt.

Die Entstehung

Schule PLUS ist in enger Abstimmung mit den Verantwortlichen im Niedersächsischen Kultusministerium entstanden. Sie signalisierten großes Interesse daran, wichtige gesellschaftliche Fragen, z.B. im Bereich des Umgangs mit der Globalisierung, aber auch aus den verschiedenen anderen Eine-Welt- und Umwelt-Themenbereichen von NROen und Initiativen durch eine Kooperation in den Schulalltag zu integrieren. So entwickelte sich das Projekt Schule, das interessierte NROen und Initiativen zu einer Kooperation mit Ganztagsschulen motiviert und sie bei dieser Arbeit berät und begleitet.

Schule PLUS bietet die Möglichkeit durch unterschiedliche Ansatzpunkte Konzepten und Ideen unterschiedlicher Themenbereiche des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung einen festen Platz im Schulalltag und damit im Leben von Kindern und Jugendlichen zu verschaffen.

Die Ziele

Mit Schule PLUS sollen NROen und Initiativen motiviert werden, die Bereiche Eine Welt und Umwelt in die niedersächsischen Ganztagsschulen zu bringen und damit im Alltag von Kindern und Jugendlichen zu verankern. Die Schüler/

innen sollen von Anfang an ein Bewusstsein für diese Themen entwickeln und die Möglichkeit haben, sich mit ihnen aktiv, praktisch und mit Spass und Freude auseinander zu setzen.

Im Rahmen von Schule PLUS haben sowohl entwicklungspolitische als auch umweltorientierte Themen und Inhalte ihren Platz, wodurch die Ziele der Millenniumserklärung und die Ziele der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ Berücksichtigung finden.

Schule PLUS ist ein Beitrag, die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Niedersachsen konkret werden zu lassen.

Die Chancen

In organisiertem Rahmen eröffnet sich den teilnehmenden NROen und Initiativen durch Kooperation mit Schule PLUS eine neue Zielgruppe, nämlich Schüler/innen, die freiwillig das jeweilige Angebot gewählt haben. Somit handelt es sich um interessierte junge Teilnehmer/innen. Daraus können für die NROen und Initiativen auch längerfristige Kooperationen entstehen: Möglicherweise unterstützen interessierte Schüler/innen ehrenamtlich die Arbeit der NRO/Initiative, so z.B. die des örtlichen Weltladens, der eine AG zum Themenfeld Fairer Handel angeboten hat oder es entstehen neue Schulpartnerschaften mit Schulen aus anderen Ländern.

Der von Schule PLUS geförderte Austausch zwischen den verschiedenen AG-Anbieter/innen gibt ihnen die Möglichkeit, aus den Erfahrungen der anderen zu lernen, sich gegenseitig beratend zur Seite zu stehen, gemeinsam Lösungen für Probleme zu suchen und zu finden und gute Erfahrungen an andere weiterzugeben, so dass andere davon profitieren können.

Die Perspektiven

Schule PLUS ist in der ersten Phase auf einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren angelegt. In dieser Zeit sollen möglichst viele niedersächsische NROen und Initiativen beraten und zu einer Zusammenarbeit mit Ganztagsschulen motiviert werden. Nach der individuellen Begleitung durch Schule PLUS während eines Schulhalbjahrs, sollen diese NROen und Initiativen selbständig in diesem Bereich weiterarbeiten, so dass zu jedem neuen Schulhalbjahr neue Initiativen und NROen die Möglichkeit haben im Rahmen von Schule PLUS mit Ganztagsschulen zu kooperieren und AGs anzubieten. Auch soll dadurch die langfristige Verankerung der Eine-Welt- und Umweltthemen in den Schulbereich gewährleistet werden, so dass es sich nicht um ein Strohfeuer sondern um eine auf Dauer angelegte Integration in den Schulalltag handelt.

Die Einordnung in die strategische Arbeit von VEN und VNB

Schule PLUS ist ein Projekt des Projektbüros SüdNord in der Bildungsarbeit bei VEN und VNB. Der VEN (Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen) ist der entwicklungspolitische Dachverband Niedersachsens, der VNB (Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen) ein anerkannter Träger der Erwachsenenbildung und das Bildungswerk der Nichtregierungsorganisationen.

Schule PLUS ist Bestandteil des Eine-Welt-PromotorInnen-Projekts des VEN. Das Projekt ist eine der Konkretionen der strategischen Kooperatiton, die die niedersächsischen NROen mit dem Land Niedersachsen und besonders dem Niedersächsischen Kultusministerium im Rahmen der UN-Dekade eingegangen sind.

Der Ansatz, dass nicht-staatliche Stellen (NROen und Initiativen) und staatliche Stellen (Ministerium und Schulen) auf Augenhöhe zusammenarbeiten wird hier exemplarisch verwirklicht, so wie es im „Rahmenabkommen über die Norddeutsche Partnerschaft zur Unterstützung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014“ von den Ländern Niedersachsen, Hamburg und Schleswig-Holstein am 23.11.04 vereinbart wurde.

Schule PLUS wird gefördert vom BMZ und von Bingo! Die Lotterie für Umwelt und Entwicklung im Radiosender N3 .

Manuela Tenberge

Kontakt: Manuela.Tenberge@vnb.de, www.schuleplus.org

hans bühler

strandfischer[1]

dabei sein ist nicht alles

wir zogen bald nach sonnenaufgang los, denn wir saßen 1999 seit tagen ständig im gleichen seminarsaal in der hafenstadt cotonou in benin herum. meiner frau und mir war es unerträglich geworden, dass wir bisher noch nicht zum nahe liegenden meer gekommen waren, um uns mit den wellen des atlantiks aufzuwecken.

zum meer war es nicht sehr weit, man musste nur eine teerstraße überqueren und war nach zehn minuten am strand. dort zog es uns nicht gleich in die wunderbar leichte brandung. wir sahen links drüben, zwischen den dornigen, niedrigen büschen zwei ketten von fünfzig oder sechzig menschen, die gemeinsam an je einem seil zogen. beide seile führten ins meer, strandfischer bei der arbeit. wir wollten gerne mitmachen, so als frühsport. die strandfischer verstanden unsere fragenden blicke und machten platz für uns.

ich nahm mir gleich vor, dieses mal nicht wie das letzte mal im westafrikanischen sierra leone hinzulangen, denn dort hatte ich mir fürchterliche blasen an den händen geholt. doch erwartete ich auch hier eine köstliche fischsuppe als belohnung; im hintergrund hockten schon ein paar alte frauen auf ihren fersen, die chinesischen emailtöpfe mit roten rosen auf dem weißen deckel vor sich. einige hatten ein wenig holz dabei und den dreisteineherd schon gerichtet, auf dem sie nachher die fischsuppe kochen würden.

irgendwie ging es hier auch leichter als in sierra leone, in freetown. wir legten uns nicht so sehr ins »zeug«, einem mittelhochdeutschen wort, das etwas mit »ziehen« zu tun hat. es war eher wie ein großer, gemeinschaftlicher tanz, bei dem wir eine kurze melodie miteinander sangen, die dann in einem offbeat abrupt endete. das war der moment, wo alle gemeinsam das netz, jedes mal vielleicht einen halben meter weiter aus dem meer herauszogen. danach reihte man sich vorne wieder ein. hinten saß eine frau, die das seil sorgsam in form einer schnecke zusammenlegte.

es war schön, am hellen morgen diesen wiegenden ziehtanz mit der hoffnung auf einen guten fang und auf eine köstliche fischsuppe zu verbinden. gemeinsame musik, gemeinsames tanzen, singen und trommeln gehören in westafrika zusammen. ich genoss die kühle brise, die vom meer her wehte und den leichten schweiß kühlte. von links, wo die kollegen am anderen seil zogen, klang das gleiche lied herüber. insgesamt waren wir wie eine große menschenmaschine, die ganz rund lief, oder wie ein strom, jeder und jede ein unverzichtbarer tropfen, alleine nichts wert, nur funktional in der gegenseitigen abstimmung durch tanz und seil, aber auch abhängig von der umwelt, vom meer. es war ein gutes gefühl, im mitmachen als einzelner sich ganz zu verlieren und sich dadurch wieder zu finden: keine verantwortung zu übernehmen wie im seminar, für programm oder zeit, keine position zu verteidigen, keine rolle zu spielen, keine klugen sprüche zu klopfen, nur die augen zu schließen und beim ziehen und ziehen und singen und tanzen dabei zu sein.

das netz war noch nicht in der brandung zu sehen. es sieht aus wie ein riesiger sack, ca. 5 auf 10 m, dessen offenes ende mit den beiden seilen an den strand gezogen wird. es wird zuerst von jungen männern in ihren bunten pirogen, mit einem starken motor, vielleicht 500 m weit ins meer hinaus geschleppt. dann machen sich die strandfischer an die arbeit, in der hoffnung auf einen guten fang, für alle.

der ruhige, gemeinsame zug veränderte sich kaum, immer noch war es für mich der gleichmäßige schritt, unterlegt von dieser kurzen, vielstimmigen melodie. und doch war da etwas anders, das ganze ging irgendwie zu leicht. ich bemerkte auch, dass die alten frauen hinter uns aufgestanden waren und besorgt nach dem netz schauten. keine hatte ein kleines feuer angezündet, die hoffnung auf den duft leckerer fischsuppe schwand, ging auf in der frischen brise vom meer. drei pirogen waren schon unterwegs, um das netz zu retten. sie schafften es auch. doch waren nur noch wenig fische drin, – und viel, viel tang. die fische wurden von einem mann an die wartenden frauen verteilt.

ich sagte meiner frau, dass es jetzt wohl besser wäre, wenn wir an unsere arbeit gehen würden. ich wollte nicht in die missliche lage kommen, dass wir zu mitschuldigen an dem schlechten fang gemacht würden. doch grußlos wollten wir uns auch nicht aus dem staube machen. wir fragten also den oberfischer, weshalb so wenig fische im netz waren. er meinte, dass es eine mischung aus ungerechtigkeit und unglück gewesen sei: unglück, weil das netz ein loch bekommen hatte. ungerechtigkeit – und dabei wies er aufs meer hinaus, wo man ganz weit draußen ein schiff erkennen konnte – »ungerecht ist es für uns strandfischer, dass die internationalen gewässer, wo die großen, internationalen fischfangschiffe, vor allem die aus ostasien, das meer gnadenlos leer fischen, dass diese gewässer für die einen schon nach sieben seemeilen, eigentlich aber erst nach zwölf seemeilen anfangen dürften. unsere regierung ist aber zu schwach, um uns vor dieser missachtung internationaler verträge zu schützen. benin ist ein kleines land.«

er verabschiedete sich sehr freundlich von uns und lud uns ein, es morgen früh wieder gemeinsam mit ihnen zu versuchen.

anmerkungen

1 diese geschichte wurde mit freundlicher genehmigung des verlages brandes & apsel als vorabdruck dem titel 'hans bühler: unterwegs in afrika. wegstücke eines modernen nomaden' entnommen (© Brandes & Apsel; 144 s., format 20,7 x 13,5 cm, paperback, eur 12,90//sfr 22,70, isbn 3-86099-520-0.

hans bühler, geb. 1942, prof. für interkulturelle pädagogik an der ph weingarten, seit 30 jahren immer wieder unteregs im süden, schwerpunktmäßig in afrika, als lehrerfortbildner und als langzeitberater bei schulentwicklungsprozessen.

Die Wende der Titanic

Die Millenniumsziele auch auf Länderebene durchsetzen! Ein Konferenzbericht

„Wir haben die Chance, die weltweite Armut in den kommenden zehn Jahren zu halbieren!“ Man muss es Jeffrey Sachs, dem UN-Sonderbeauftragten für die Millenniums-Entwicklungsziele (Millennium Development Goals, MDGs) mit seinen Worten nachsehen: die Vereinten Nationen brauchen eine optimistische Grundhaltung. Die Teilnehmenden der entwicklungspolitischen Landeskonferenz „Die Wende der Titanic“, die sich am 18. März in Hannover mit den MDGs auseinander setzten, brauchten ebenfalls einen solchen Optimismus. Die Hauptadressatin, die niedersächsische Landesregierung, war nämlich trotz „nachhaltiger“ Einladungen nicht erschienen. Zentrale Frage der Veranstaltung war: Welche Folgen hat die Politik hierzulande für die Durchsetzung der MDGs? Zugespitzt formuliert: Müssen wir in unserem Lebensstil nicht eine Wende einleiten, um globale Problemlagen in den Griff zu bekommen – die Wende der Titanic? Nun lässt sich ein Schiff schlecht wenden, wenn bestimmtes Personal auf der Brücke fehlt. Daher werden die Forderungen nach einer Kurskorrektur der Landesregierung nun auf anderem Wege zugänglich gemacht. Der Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen VEN als Landesnetzwerk der entwicklungspolitischen Initiativen und NRO und Gastgeber der Konferenz sah die Notwendigkeit, niedersachsenweit Stimmen und Ideen zu bündeln und für eine Landesregierung passgenau zu artikulieren. Ergebnis ist die „Erklärung von Hannover“ (www.ven-nds.de „Rundbrief“), von der aus deutliche Impulse in Richtung auf eine Trendwende in der Landespolitik ausgehen sollen. Mit der Erklärung wird der VEN in naher Zukunft auf die Landesregierung zugehen. Die Erklärung fokussiert die fünf Bereiche Weltwirtschaft, internationale Zusammenarbeit, weltweiter Klima- und Umweltschutz, Sicherung einer sozialen Infrastruktur, Förderung entwicklungspolitischer Inlands- und Bildungsarbeit. Anlass für die Konferenz waren die acht Millenniumsziele (www.bmz.de/de/themen/armut/hintergrund/armutsbekaempfung/millenniumserklaerung/index.html), die auf die sich zuspitzenden weltweiten sozialen und ökologischen Krisen Bezug nehmen und die, bei näherem Hinsehen, auch auf die Verantwortung der Länder des Nordens hinweisen (www.wwf.de/imperia/md/content/politik/21.pdf).

Im Zuge der Konferenz wurde in drei Gruppen an der „Erklärung von Hannover“ gearbeitet: Handel/Sozialstandards, Internationale Zusammenarbeit und Globales Lernen. Der Aspekt des Globalen Lernens und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird als wichtiger Baustein für eine entwicklungspolitisch sensible Landespolitik betrachtet. Die bildungspolitischen Forderungen dieser Gruppe sind in Abb. 1 zusammen gefasst.

Doch damit nicht genug: vom 12. bis 14. Juli wird der norddeutsche Bildungskongress „360°+1 – Globales Lernen in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“, organisiert vom Bündnis Globales Lernen in Niedersachsen/Bremen, diese Fragen aufnehmen und gemeinsam mit anderen Initiativen und NRO weiter entwickeln. Der Kongress wird begleitet von

Umsetzung der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Einbettung des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Lernprinzip in schulische Curricula und die Lehrer/innenausbildung
- Bereitstellung institutioneller und projektbezogener finanzieller Mittel für die inhaltliche und organisatorische Arbeit außerschulischer Bildungsträger

NRO als Bildungspartner dauerhaft etablieren
Sicherung und Ausbau der Förderung außerschulischer Bildungsorganisationen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit
- Institutionelle Förderung regionaler Beratungsstrukturen durch z.B. Eine-Welt-Promotoren
- Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit des Landes (Schulen) und NRO durch Mittelbereitstellung z.B. von Projekten wie *Schule Plus* (www.schuleplus.org)
- Entwicklung von Bildungsstandards bezüglich „Eine Welt im Unterricht“ gemeinsam mit Landesregierung, Schulen und NRO

Transparenz über die Aktivitäten der Landesregierung
- Jährlicher entwicklungspolitischer Bericht der Landesregierung
- Einrichtung eines Nachhaltigkeitsbeirats mit „Watch“-Funktion
- Einrichtung einer Projektstelle im Kultusministerium für globales Lernen und Süd-Nord-Partnerschaftsarbeit

Nord-Süd-Nord Dialog
- Institutionalisierter Wissenstransfer in den Bereich Wissenschafts- und Technologie-Entwicklung von Niedersachsen in Partnerregionen
- Dauerhafte Unterstützung von Lehreraustausch-Programmen mit Partnerländern und von Netzwerk- und Nord-Süd-Partnerschaftsprojekten wie z.B. *Globolog* (www.globolog.net)
- Unterstützung entwicklungspolitischer NRO und Initiativen in Niedersachsen in ihrer Zusammenarbeit mit den Ländern und Partnerorganisationen im Süden.

Abb. 1: Bildungspolitische Forderungen der „Erklärung von Hannover“

einem internationalem Team-Visit mit Bildungspraktikern und -theoretikern aus Lateinamerika, Afrika, Asien und Osteuropa, die während ihres Besuchs ihre Eindrücke von Projekten und Lernansätzen berichten werden (Kontakt: janecki@ vnb.de).

Christian Cray (cray@ven-nds.de)

Tagung „Fairer Handel zwischen Politik und Bildung“

Keine einzige langweilige Unterrichtsstunde mehr...

Produkte aus Fairem Handel sind inzwischen in vielen Supermärkten erhältlich. Lehrpläne und Schulbücher werden dieser Entwicklung jedoch nicht gerecht. Wenn das Thema „Fairer Handel“ im Unterricht behandelt wird, geht dies häufig auf das individuelle Engagement und die Eigeninitiative der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer zurück. Diese in ihrem Engagement zu unterstützen und ihnen Anregungen und Material für den Schulunterricht an die Hand zu geben, war das Ziel der Jahrestagung des Arbeitskreises Pädagogik vom 31. März bis zum 2. April im Haus Birkach in Stuttgart.

Dieser Arbeitauftrag wurde durch fachlichen Input für die 25 Teilnehmer, vorwiegend Lehrerinnen und Lehrer aus ganz Deutschland, ergänzt. Vorträge und Diskussionen thematisierten die politischen Herausforderungen, die mit dem Fairen Handel einhergehen. Und eine Präsentation stellte die Global Gang vor, das Internet-Jugendangebot von „Brot für die Welt“. Dort werden Kinder und Jugendliche im Alter von acht bis vierzehn Jahren spielerisch über die Lebensbedingungen ihrer Altersgenossen in Ländern des Südens informiert.

In engagierter und konstruktiver Atmosphäre erarbeiteten drei Arbeitsgruppen Unterrichtsmaterial für die unterschiedlichen Schulstufen. Dabei wurde besonders auf eine altersgemäße Themensetzung und Didaktik sowie auf einen möglichst engen Bezug zu den Lehrplänen geachtet. Viel Engagement wurde bei dem Entwurf des Materials darauf verwendet, die Schüler auch emotional anzusprechen und den Unterricht interessant zu gestalten. Aktivitäten wie Spiele, Kuchen backen, eigenständige Recherche und der Einsatz von audio-visuellen Medien ersetzen dabei vielfach die reine Textarbeit. Für die Grundschule wurde ein Spiel mit dem Titel „Gerecht - ungerecht!“ als Aufhänger gewählt. Schüler der Sekundarstufe I können sich auf Unterrichtsbausteine freuen, die sich um das Thema Schokolade drehen.

Die Teilnehmer zeigten sich außerordentlich zufrieden mit dem Verlauf der Tagung. Warum es bei soviel Engagement und Kreativität aller Beteiligten überhaupt noch eine einzige langweilige Unterrichtsstunde gebe, fragte sich eine Teilnehmerin. Dass diese immer weniger werden, dazu hat diese Tagung sicherlich einen Beitrag geleistet.

Die neuen Unterrichtsmaterialien sind ab Herbst 2006 bei „Brot für die Welt“ erhältlich. Auch die „Fair Play for Fair Life“-Unterrichtsbausteine, die auf der Tagung 2005 erarbeitet wurden und inzwischen in der dritten Auflage erschienen sind, werden weiterhin angeboten.

Ursula Hildebrand
(u.hildebrand@brot-fuer-die-welt.de)

Globale Bildungskampagne 2006

Lehrer/innen für Alle

Seit 1999 existiert die Global Campaign for Education und setzt sich seitdem in über 150 Ländern weltweit für das Recht auf kostenlose *Grundbildung für Alle* ein. Die Kampagne bezieht sich auf das von den Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen im Jahr 2000 beschlossene zweite Millenniumsentwicklungsziel (*kostenlose Grundschulbildung weltweit für alle*). Nicht erst seit der Verabschiedung der Millenniumsentwicklungsziele ist eine solche Vorgabe formuliert, sondern die *World Conference on Education for all* in Jomtien und das *World Education Forum* in Dakar unterstrichen die Bedeutsamkeit dieses Ziel. Die Millenniumserklärung bildet allerdings insofern einen praktikablen Referenzrahmen, da sie genaue Zielvorgaben und Umsetzungsfristen bis zum Jahr 2015 enthält, auf die rekurriert werden kann. Darüber hinaus können die Erklärung und die daraus resultierenden Ziele allerdings nur als Minimalkonsens betrachtet werden. Und schon jetzt zeichnet sich ab, dass Teilziele voraussichtlich nicht erreicht werden oder bereits gescheitert sind, wie das ebenfalls für *Education for all* wichtige Teilziel *Geschlechterunterschiede in der Primär- und Sekundarbildung bis 2005 zu beseitigen*.

Die Globale Bildungskampagne, deren Mitgliedsorganisationen in Deutschland Aktion Weißes Friedensband, Care Deutschland, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Kindernothilfe, Oxfam Deutschland, Plan International, World University Service und World Vision sind, ist auf unterschiedlichen Ebenen tätig: Neben Presse- Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit richtet sich der Fokus in hohem Maße auf die schulische Bildung. Lehrkräfte werden dazu angeregt, dass Thema *Grundbildung für Alle* in ihren Unterricht aufzunehmen. Dabei lenkt die Globale Bildungskampagne das Augenmerk jedes Jahr auf einen Teilbereich, der mit der Forderung *Education for all* verknüpft ist. Die diesjährige Aktionswoche vom 24. bis 30. April 2006 trug das Motto *Lehrer/innen für Alle*. Der thematische Schwerpunkt lag auf der Bedeutung von Lehrkräften für die Qualität und Sicherstellung der Bildung. Zwar gehen weltweit mehr Kinder zur Schule als noch vor fünf Jahren, doch sind die Klassen oft so groß, dass die Schüler/innen keine wirkliche Chance haben, Lesen und Schreiben zu erlernen. Darüber hinaus ist der Lehrerberuf in vielen Ländern schlecht und unregelmäßig bezahlt. Was eventuell noch schwerer wiegt, sind die extremen Anforderungen des Schulalltags sowie die schlechten Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Dies führt dazu, dass viele Lehrkräfte in Länder mit besseren Bedingungen abwandern bzw. aktiv abgeworben werden. Selbst wenn die Abwanderung gestoppt werden könnte, wäre generell immer noch ein erheblicher Mangel an Lehrkräften zu verzeichnen. Schätzungen des Statistischen Instituts der UNESCO (UIS 2006) besagen, dass bis zum Jahre 2015 zusätzlich 18 Millionen Lehrkräfte benötigt werden, um das Ziel einer abgeschlossenen Grundbildung für Alle erreichen zu können. Nicht nur fehlende Gelder, sondern u.a. auch die Politik der Weltbank, die mit ihrer Hand-

lungsweise oft in Gegensatz zu den Erfordernissen in den einzelnen Ländern steht, erschweren neben vielen anderen Faktoren eine Beendigung der Misere. Um eine differenzierte Betrachtung dieser Problematik im Unterricht zu ermöglichen, hat die Globale Bildungskampagne Unterrichtsmaterialien bereit gestellt, um Lehrer/innen die Bearbeitung der komplexen Thematik zu erleichtern. Lernziele sind dabei u.a., die Bedeutsamkeit von Lehrkräften aufzuzeigen, Bezüge zu der eigenen Lebenswelt sowie zwischen der Qualität von Lehrkräften und Bildung herzustellen, Sensibilität für die Situation in den Ländern des Südens zu wecken und anhand von Fallbeispielen, die jeweils unterschiedliche Sachlage in konkreten Ländern sichtbar zu machen. Über das Erkennen der in Frage kommenden Ursachen des Lehrkräftemangels und den individuellen, sozialen und ökonomischen Folgen hinaus, sollen Ansätze erarbeitet werden, wie die Situation geändert werden könnte. Die von den Schüler/innen im Rahmen einer Unterrichtseinheit erstellten Ideen- und Forderungskataloge werden gesammelt und jeweils unter Beteiligung von Schüler/innen und Lehrkräften an Politiker/innen der jeweiligen Regierungen übergeben.

Eine abschließende qualitative und quantitative Auswertung der diesjährigen Aktionswoche liegt noch nicht vor. Sobald eine Auswertung vorliegt, wird sie auf der Internetseite der *Globalen Bildungskampagne* Deutschland unter www.bildungskampagne.org zur Verfügung stehen. Die *Global Campaign for Education* hat in den Vorjahren eine Erfolgsbilanz zu verzeichnen: 2005 beteiligten sich in Deutschland rund 2300 Schüler/innen, weltweit nahmen mehr als zwei Millionen Menschen teil. Einige Schulklassen beteiligen sich zum wiederholten Mal und es ist davon auszugehen, dass dort eine langfristigere Auseinandersetzung mit der Thematik stattfindet. Von den Schüler/innen wird insgesamt positiv bewertet, dass sie eigene Ideen einbringen und umsetzen können und die Gelegenheit haben, mit Politiker/innen ins Gespräch zu kommen. Über die Auseinandersetzung mit der Thematik fließt nicht nur ein Thema des Globalen Lernens in den Unterricht ein, sondern selbstverantwortliches Lernen kann über eine eigenständige Auseinandersetzung der Schüler/innen mit den Inhalten ebenfalls gestärkt werden. In einigen Schulen sind bereits von Schüler/innen initiierte Aktionen entstanden. Darüber hinaus wird die langfristige Zusammenarbeit und der stetige Austausch zwischen Nichtregierungsorganisationen, Erziehungsgewerkschaften und dem schulischen Bereich gefördert.

Birgit Glindmeier (WUS; glindmeier@wusgermany.de)

Literatur

UIS – UNESCO Institute for Statistics (Hg.): Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015; veröffentlicht unter: www.uis.unesco.org/ev_en.php?ID=6509_201&ID2=DO_TOPIC, 01.06.2006.

Frieden soll Spaß machen

Neues Projekt für Jugendliche an der Schnittstelle von Konfliktbearbeitung und Globalem Lernen

Mit *peaceXchange* geht der Weltfriedensdienst aus Berlin neue Wege: Jugendliche und junge Erwachsene werden für eine gewaltfreie Konfliktbewältigung sensibilisiert und können dabei auch noch Spaß haben. Daher wird jedes der drei Projektjahre unter ein Thema gestellt, das Jugendliche besonders anspricht und einen unmittelbaren, einfachen Zugang ermöglicht: Sport, Musik, Theater.

Im Herbst diesen Jahres nehmen die Jugendlichen an mehrtägigen Theater-Workshops von Experten aus Kenia und Brasilien teil. Die Teilnehmer/innen lernen Konflikte in ihrem eigenen Alltag, aber auch Konflikte in den Ländern des Südens zu thematisieren und Lösungsszenarien zu entwickeln. Ihre neu gewonnenen Erfahrungen teilen sie dann in öffentlichen Aufführungen mit dem Publikum. Dabei wird davon ausgegangen, dass Theaterspiel als erlebbares Instrument besonders gut geeignet ist, das Wissen von Experten aus dem Süden zu transferieren. Im Jahr darauf wird gerappt: Hip-Hop-Musik mit ihrem typischen Rap-Gesang ist bereits seit Jahren fester Bestandteil der Jugendkultur Europas, Afrikas und Lateinamerikas. Die Musikrichtung bietet Jugendlichen einen hohen Grad an Identifikationsmöglichkeit und Gemeinschaftsgefühl. Anhand praktischer Projektbeispiele aus Afrika wird im Frühjahr 2007 zunächst gezeigt, das Rap mehr ausdrücken kann, als Macho-Allüren und verbale Tiefschläge. Im Anschluss folgt ein internationaler Rap-Wettbewerb mit CD-Produktion und Abschlusskonzert. Im dritten Jahr konzentriert sich *peaceXchange* auf Sport: Neben Aggressionsabbau und Stärkung des Selbstbewusstseins werden durch Fußball auch die Unterschiede zwischen Konkurrenz und kooperativem Verhalten erfahrbar gemacht. Akteure aus Fußballprojekten berichten daher 2008 über ihre Erfahrungen. Auf fairen Fußballturnieren kann das Erlernte dann auch praktisch angewendet werden. Die drei Themenschwerpunkte werden durch friedenspädagogische Arbeitsmaterialen für Lehrende und Multiplikator/innen erweitert. Ein mehrsprachiger Internetauftritt und eine intensive Medienarbeit, die sich auch an Schülerzeitungen richtet, ergänzen das Projekt.

Bisher liefen entwicklungspolitische und friedenspädagogische Arbeit oft unvernetzt nebeneinander her. Das Projekt verbindet nun beide Themen, da es in einer globalisierten (Medien-)Welt kaum noch nur regionale Konflikte gibt. Unmittelbares Lernen vom Süden und über den Süden steht daher im Mittelpunkt der auf drei Jahre angelegten EU-Maßnahme. Erstmals geht dabei ein deutscher Entwicklungsdienst auch in der Implementierung neue Wege: Alle Aktivitäten werden ebenso in Polen, der Tschechischen Republik und Österreich umgesetzt. In den jeweiligen Ländern sind NGOs als Partner tätig, die nicht nur in der Organisation der einzelnen Aktivitäten mit einbezogen werden, sondern auch ihre Erfahrungen in das Gesamtprojekt mit einbringen.

Info: www.peacexchange.eu

Matthias Fischer

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

„Campus Global“ weckt Assoziationen und Engagement

Es ist selbstverständlich geworden, dass Studierende ein Auslandssemester in ihr Studium integrieren und dass Wissenschaftler/innen aller Fachrichtungen, Forschungsteams und ganze Hochschulen weltweite Partnerschaften pflegen. Was diese Vernetzungen jedoch bedeuten und dass darüber hinaus viele weitere Bezüge zwischen Hochschulen und dem Phänomen der Globalisierung bestehen, wird selten reflektiert. Globale Wirkungszusammenhänge in der Lebenswelt Hochschule sichtbar zu machen, dort Möglichkeiten zur Gestaltung globaler Entwicklungen aufzuzeigen und die globale Verantwortung von Universitäten anzusprechen, war das Ziel des Aktionstags „Campus Global“, der am 5. Juli 2006 an der Universität Lüneburg stattfand.

Angeregt wurde „Campus Global“ durch das Projekt „Lebenswelt Hochschule“ (ein Teilvorhaben des inter- und transdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Sustainable University“ an der Universität Lüneburg; www.uni-lueneburg.de/sustuni). Nicht zuletzt durch das Motto „Campus Global“ ist es gelungen, in die Vorbereitung und Durchführung des Aktionstages rund zwanzig universitäre und außeruniversitäre Akteure und Initiativen einzubinden. Die Liste der Beteiligten reichte vom AStA und dem Dachverband der Studierenden-Initiativen über Initiativen wie AIESEC (*Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales*) oder die Amnesty-Hochschulgruppe, die Umweltkoordination, das Frauen- und Gleichstellungsbüro, das Fremdsprachenzentrum, den Hochschulsport, das Kulturbüro des Studentenwerks bis zu einzelnen Instituten, Dozent/innen und Studierenden. Hinzu kamen NGOs aus der Stadt.

Entsprechend vielfältig war das Programm: Informationsstände der beteiligten Akteure; Workshops zu Interkulturellem Vertrauen und Anti-Globalisierungsprotesten; verschiedene Ausstellungen (u.a. zu einem Indienprojekt); internationale Gerichte in den Cafés auf dem Campus; eine „Faire“ Torwandmeisterschaft; Sprachen-Schnupperkurse sowie (Kurz-)Filme und Musik. Zudem hat der regionale Sender „Radio ZuSa“ das Geschehen live vom „Campus Global“ übertragen.

Die Resonanz auf den Aktionstag war sehr positiv. Auch wenn detaillierte Aussagen zum Erfolg von „Campus Global“ erst nach Abschluss der Evaluation des Events getroffen werden können, kann jetzt schon bilanziert werden, dass durch den gemeinsamen Vorbereitungsprozess ein Netzwerk von Akteuren, die sich alle mit globalen Fragen auseinandersetzen, aber vorher nicht in dieser Form zusammengearbeitet haben, an der Universität Lüneburg entstanden ist. Dieses Netzwerk wird die Basis zur Initiierung weiterer Prozesse gemeinsamen Globalen Lernens und zur Gestaltung der Lebenswelt Hochschule im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung sein.

Angela Franz-Balsen/Marco Rieckmann

Kontakt: rieckmann@uni-lueneburg.de

Meine – Deine – Eine Welt in der Schule. Ausstellungsangebote der SEZ

Globales Lernen bindet die schulische Arbeit stärker in einen internationalen Kontext ein. Kindern und Jugendlichen hilft es, die Eine Welt in ihrer Vielfalt besser zu verstehen und Zusammenhänge zu erkennen. Es regt sie dazu an, offenen Fragen nachzuspüren und die Welt von morgen aktiv mitzugestalten.

Diesem Anliegen fühlt sich die 1991 vom Land Baden-Württemberg eingerichtete Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg (SEZ) verpflichtet. Die SEZ ist als Servicestelle für Nord-Süd-Fragen im Bereich der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit tätig. Sie ist Beratungsstelle für Einzelpersonen und Initiativen, die sich im Land für die Eine Welt interessieren oder engagieren.

Für Lehrer und Schüler hält die Stiftung zu den Themen „Globales Lernen“ und „Entwicklungszusammenarbeit in der Schule“ viele Ideen bereit. Mit einer großen Palette an Informationen, Tipps, Bausteinen und Anregungen rund um das Thema Eine Welt steht die SEZ den Schulen zur Seite. Sie vermittelt Ausstellungen sowie verschiedene Materialien und hält thematische Arbeitsmodule bereit.

Fachkundige Hilfe und Beratung gibt es auch zu der Konzeption von Projekttagen, zu Schulmaterialien, zu Schul- und Projektpartnerschaften und beispielsweise bei der Suche nach Referenten oder Künstlern. Als Forum für Austausch und zur

© *Archiv SEZ*

Weiterbildung veranstaltet die SEZ Seminare sowie Zukunftswerkstätten.

Die SEZ vermittelt u. a. die zwei nachfolgenden Ausstellungen.

Ausstellung „Unteilbare Eine Welt“

Ist unsere Welt ein globales Dorf? Nahrung, Wasser, Kleidung, Bildung und Gesund-heit, Unterkunft und Arbeit – über eine Milliarde Menschen können ihre wichtigsten Grundbedürfnisse nicht stillen! Wie viel Mensch verträgt die Erde: Welche Chancen haben künftige Generationen? Schwindendes Ackerland, Umweltverschmutzung, Treibhauseffekt und alarmierende Naturkatastrophen, wie gehen wir damit um und wo liegen unsere Aufgaben für die Zukunft?

Die Ausstellung „Unteilbare Eine Welt“ illustriert auf großformatigen Stellwänden den globalen Zusammenhang unserer Einen Welt. Die enge Verwobenheit der Lebenssituationen in Nord und Süd wird mit Bildern, Texten und anschaulichen Grafiken dargestellt. In acht Einheiten gegliedert, behandelt sie u. a. die Themenbereiche Bevölkerungswachstum, globale Wirtschaftsbeziehungen, Umwelt und Nachhaltige Entwicklung sowie Friedenssicherung.

Herausgegeben vom Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg wird die Ausstellung von der SEZ betreut. Die Ausstellung kann innerhalb von Baden-Württemberg kostenlos ausgeliehen werden. Sie richtet sich gleichermaßen an Jugendliche wie auch an Erwachsene, womit sie sich besonders gut für den Einsatz bei Projekttagen oder Veranstaltungen mit breitem Publikum eignet. Empfehlenswert ist ein Einsatz für Schüler ab der achten Klasse, mit einer entsprechenden Begleitung u. U. auch für die sechst und siebte Klasse. Begleitend kann ein Quiz angeboten werden. Bei der Suche nach Referenten oder Materialien zur Vorbereitung in Schulklassen ist die SEZ gerne behilflich.

Ausstellung „Der Regenwald brennt – die Welt pennt?! Regenwaldzerstörung und Wege aus der Krise“

Die Ausstellung thematisiert anschaulich und mit verschiedenen Möglichkeiten zum Ausprobieren die Nutzung des Regenwaldes. Anhand der beiden Protagonisten Pablo und Ronaldo – der eine Großgrundbesitzer und der andere Regenwaldbauer – werden Großplantagenwirtschaft, die mit Abholzung einhergeht, und angepasste Waldwirtschaft dargestellt. Das Besondere daran: Die Ausstellung regt alle Sinne an – Fühlbox, Raschelbox, Stolpersteine, verkohlte Baumstümpfe, Puzzle, Film und Plakate gehören dazu.

Die Ausstellung wurde von Studierenden der Universität Hohenheim erstellt und wird von der SEZ innerhalb Baden-Württembergs kostenlos angeboten. Selbst organisiert werden muss der Transport wie der Aufbau. Die Ausstellung besteht aus einer großen und einer kleinen Variante und ist für Schüler bis zur achten Klasse geeignet.

Nicole Kimmel

Info und Buchung SEZ, Jutta Kister, 0711/21029-20, kister@sez.de

Anstoß für mehr Teamwork

Fachtagung „Sport entwickelt“: VENRO und NOK für Deutschland haben künftige Zusammenarbeit vereinbart

Der Verband Entwicklungspolitik (VENRO) und das Nationale Olympische Komitee für Deutschland (NOK) als Vorläuferorganisation des Deutschen Olympischen Sportbundes (DOSB) haben auf einer Fachtagung am 4. Mai in Bonn vereinbart, künftig gemeinsame Aktivitäten zur Verbindung von Sport und Entwicklungszusammenarbeit durchzuführen. Das soziale Potenzial des Sports bietet ideale Voraussetzungen für die Entwicklungszusammenarbeit. Daher haben VENRO und das NOK die Forderung des UN-Jahres des Sports 2005 aufgenommen, das die gesellschaftlichen Interessengruppen zu mehr Kooperation für eine erfolgreiche Verbindung von Sport und Entwicklung aufgerufen hatte.

Die Fachtagung „Sport entwickelt“ ist ein weiterer Schritt, mit dem die Veranstalter den Dialog zwischen den Welten von Sport und Entwicklungszusammenarbeit fördern wollen. Rund 130 Experten und Interessierte aus den Bereichen Sport, Entwicklungszusammen-arbeit, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Medien verfolgten die halbtägige Veranstaltung, die VENRO und das NOK für Deutschland mit Unterstützung der Deutschen Welle und der Deutschen Sportjugend durchgeführt haben.

Hochrangige Fachleute beleuchteten die Potenziale der Verbindung von Sport und Entwicklungsförderung:

Die Präsidentin des Weltrats für Sportwissenschaft, Prof. Dr. Gudrun Doll-Tepper unterstrich die Bedeutung der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren wie Nichtregierungsorganisationen, Medien und staatlichen Strukturen. Nur so ließen sich in Sportprojekten nachhaltige Erfolge erzielen. Um den Beitrag von Sport zur Erreichung der Millenniums-Entwicklungsziele zu bewerten, sei es nach dem Ende des UN-Jahres des Sports wichtig, die begonnenen Projekte fortzuführen und auszuwerten.

Holger Obermann, ehemaliger Fußballprofi und ARD-Sportmoderator, berichtete von seinen Erfahrungen beim Aufbau von Fußballstrukturen in Afghanistan nach dem Ende des Taliban-Regimes. Die Akzeptanz von Sportregeln biete eine wichtige Basis für demokratische Entwicklung. Gerade in krisengeschüttelten Ländern habe Sport eine Ventilfunktion, die helfe, eine gewisse Lebensqualität wiederherzustellen. „In Entwicklungsländern ist Fußball mehr als ein Spiel“ sagte Obermann. Die Nachhaltigkeit der Entwicklungszusammenarbeit mit Sport sei wesentlich größer als die der Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland.

Uli Jäger warnte vor zu hohen Erwartungen an den Sport. „Sport ist genauso wenig wie Bildung per se gewaltpräventiv“, sagte der Geschäftsführer des Instituts für Friedenspädagogik in Tübingen. Erfolgreiche Sportprojekte zur Gewaltprävention müssten an die besonderen Gegebenheiten angepasst sein und benötigten inszenierte Lernarrangements. Bei der Zusammenführung von Entwicklungszusammenarbeit und Sport dürften keine Einbahnstraßen entstehen, gerade bei der Gewaltprävention könne der Norden viel vom Süden lernen.

Bundesligatorwart Stefan Wessels berichtete von seinem privaten Engagement für Kindersoldaten und dem Misereor-Projekt „Anstoß mit Herz“, das sein Team vom 1. FC Köln unterstützt. Sein entwicklungspolitisches Interesse war bei einem Trainingscamp in Nigeria und durch den Kontakt zu Sportlern aus Entwicklungsländern geweckt worden. Er äußerte sich zuversichtlich, dass sich die Fans durch Aktionen am Rande der Fußball-Weltmeisterschaft auf entwicklungspolitische Fragen aufmerksam machen ließen. Dazu soll auch die neue Torwand „8:0 für Entwicklung“ beitragen, die Wessels zuvor eingeweiht hatte. Die entwicklungspolitische Torwand der Aktion „Deine Stimme gegen Armut“ besteht aus acht Löchern, die für die Millenniums-Entwicklungsziele stehen.

In der anschließenden Gesprächsrunde mit Publikumsbeteiligung befassten sich Ulrike Spitz (Sportressortleiterin der Frankfurter Rundschau), Reinhold Hemker (Mitglied des Bundestags), Jürgen Lieser (stellvertretender VENRO-Vorsitzender) und Katrin Merkel (Leiterin der internationalen Abteilung im DOSB) mit Möglichkeiten und Grenzen von Teamwork zwischen Sport und Entwicklungszusammenarbeit. Dabei diskutierten sie auch problematische Aspekte des globalisierten Sports, wie die Frage der Arbeits- und Sozialstandards in der Sportartikelindustrie und dem Abwerben von Sportlern aus Entwicklungsländern. Unter der Moderation von Stefan Nestler (Sportredaktion, Deutsche Welle) befasste sich die Runde außerdem mit der Frage, welche Rolle Medien und sportliche Großereignisse wie Fußball-Weltmeisterschaften oder Olympische Spiele zur entwicklungspolitischen Sensibilisierung der Öffentlichkeit spielen können.

Zum Abschluss der Fachtagung gaben VENRO und das NOK eine gemeinsame Erklärung ab, in der sie vereinbaren, das Thema Sport und Entwicklungszusammenarbeit weiter zu verfolgen, zum Beispiel anlässlich der Olympischen Spiele 2008 in Peking und der Fußball-Weltmeisterschaft 2010 in Südafrika. Dazu laden die beiden Dachorganisationen auch weitere Interessengruppen ein, sich am Dialog über die Möglichkeiten von Sport zur Bekämpfung der weltweiten Armut zu beteiligen.

Die Dokumentation der Fachtagung steht Interessierten unter www.entwicklung-und-sport.de zum Download zur Verfügung. Sie kann auch über folgende Adresse bestellt werden: info@entwicklung-und-sport.de.

Teamwork bringt kreative Ideen ins Spiel

Internationale Sommerakademie „Sport in der entwicklungspolitischen Bildung“: Bildungsexperten aus 28 Ländern diskutieren neue Ansätze für die entwicklungspolitische Bildung

Welche Rolle spielt Sport in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit? 60 Experten aus 28 Ländern haben vom 11. bis 17. Juni in Hattingen an der Ruhr ihre Erfahrungen ausge-

tauscht, neue Projektideen entwickelt und methodische Ansätze diskutiert.

Die einwöchige Sommerakademie wurde vom Verband Entwicklungspolitik (VENRO) zusammen mit dem Bildungsprojekt DEEEP des europäischen Dachverbands entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen (CONCORD) organisiert.

In Arbeitsgruppen und Workshops hatten sich die Teilnehmer/innen aus Europa, Afrika und Asien mit der Frage befasst, wie mit dem Thema Sport in der Bildungsarbeit neue

Zielgruppen für entwicklungspolitische Themen sensibilisiert werden können. In der Woche sind kreative Ideen und Ansätze für neue Partnerschaften entstanden, die das Thema Sport in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit voran bringen sollen.

Ein konkretes Ergebnis der Sommerakademie: Michael O'Meara von der britischen Organisation „Humanities Education Centre" hat in Hattingen zusammen mit andern Teilnehmer/innen eine Projektidee entwickelt, wie er die Olympischen Spiele 2012 in London zur entwicklungspolitischen Bewusstseinsbildung nutzen will. Gemeinsam möchten Sie ein Vorhaben umsetzen, dessen Titel „Millennium Development Golds" die Brücke vom olympischen Gold zu den Millennium Development Goals der Vereinten Nationen zur Halbierung der weltweiten Armut bis 2015 schlagen soll.

Auf dem Programm der Sommerakademie standen auch Vorträge von Experten aus der Welt des Sports und der Entwicklungszusammenarbeit, wie dem ehemaligen Koordinator des Internationalen Jahr des Sports und der Leibeserziehung der Vereinten Nationen, Michael Kleiner und Sandro D'Angelo von der Europäischen Kommission (EuropeAid).

Umfassende Informationen über die Europäische Sommerakademie bietet ein täglich verfasster Newsletter der unter www.entwicklung-und-sport.de in der Rubrik „Summer School" Interessierten zur Lektüre und zum Download zur Verfügung steht.

Die Sommerakademie zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (Development Education Summer School) wird jedes Jahr in einem anderen europäischen Land ausgerichtet. Unter dem Dach des europäischen NRO-Netzwerkes CONCORD wird die Veranstaltung gemeinsam durch das Development Education Exchange in Europe Project (DEEEP) und eine Mitgliedsorganisation von CONCORD realisiert. 2006 wurde die Summer School vom Verband Entwicklungspolitik der deutschen Nichtregierungsorganisation (VENRO) ausgerichtet, der deutsches Mitglied bei CONCORD ist.

Bernd Overwien (Hg.)

Von sozialen Subjekten

Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten. Für Manfred Liebel zum 65. Geburtstag. IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main 2005, 395 S., ISBN 3-88939-791-3, EUR 32,90

Der Anlass für diese Festschrift ist der 65. Geburtstag Manfred Liebels und sein damit verbundenes Ausscheiden aus der TU Berlin. Sowohl das umfassende wissenschaftliche Werk als auch das pädagogische und politische Wirken Manfred Liebels werden in den 21 Beiträgen der Festschrift aufgegriffen und gewürdigt. Und das zu Recht, denn Manfred Liebel zeichnet sich durch eine enorme schöpferische Leistung aus, wie das 30seitige Gesamtverzeichnis seiner Veröffentlichungen am Ende der Festschrift belegt. Der Ausgangspunkt Manfred Liebels war und ist das Leben und Arbeiten von Kindern in Lateinamerika. Die Reichweite seines Schaffens geht gleichwohl über diese Lebenswelt hinaus und hat die internationale Kinder- und Jugendforschung ebenso beeinflusst wie die sozialpädagogische Praxis in Deutschland.

Durch die Betonung der Subjekt- und Lebensweltorientierung sowie der notwendigen Partizipation von Kindern und Jugendlichen fordert Liebel einen Perspektiv- und Paradigmenwechsel in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis. Dadurch fordert er kontinuierlich heraus, das westlich geprägte Kindheits- und Erziehungsverständnis zu hinterfragen und eurozentristische Tendenzen der pädagogischen Arbeit zu enttarnen. Statt arbeitende und auf der Straße lebende Kinder und Jugendliche als Opfer oder hilfsbedürftige Objekte wahrzunehmen, hat Manfred Liebel immer wieder gefordert, sie als aktiv Handelnde und Subjekte ernst zu nehmen und dem entsprechend auch pädagogisch mit ihnen zu arbeiten.

Vor diesem Hintergrund wird im Vorwort der Festschrift angekündigt, dass die wissenschaftlichen Aufsätze sich mit den vielen Facetten der sozialen Subjekte (Kinder und Jugendliche) befassen. So ginge es unter anderem um Kinderarbeit, Kinderarmut, Straßenkindheiten, soziale Bewegungen und Kinderkultur. „Initiativen einer mehr subjektorientierten und an die Lebenswelt anknüpfenden schulischen und außerschulischen Pädagogik werden ebenso diskutiert, wie die Widersprüche, die in der professionellen Identität von Pädagogen angelegt sind.“ (S.10). Darüber hinaus sollen Schwierigkeiten des interkulturellen Diskurses thematisiert werden. Diese Formulierungen wecken hohe Erwartungen an die nachfolgenden Beiträge, die jedoch leider nicht immer eingelöst werden können.

Statt einer Einleitung erhält der Leser zunächst durch ein lebensgeschichtliches Interview mit dem Jubilar einige interessante Einblicke in die biographischen Hintergründe seines Schaffens. Im Anschluss daran folgen historische Analysen, empirische Untersuchungen, praktische Erfahrungsberichte und theoretisch-konzeptionelle Beiträge zu den im Vorwort umrissenen Themenspektrum. Leider ist in der Reihung der Texte weder eine inhaltlich-thematische Struktur noch eine geographisch-regionale Logik zu erkennen. Es bleibt dem Leser überlassen, Verbindungslinien zu suchen, Bezüge herzustellen und Schwerpunkte der Gedankenführung auszumachen. Vor diesem Hintergrund erscheint der Sammelband als ein varianten- und abwechslungsreiches, bisweilen aber auch schwer zu erschließendes Bild der internationalen Kinder- und Jugendforschung, mit dem versucht wird, das Werk Manfred Liebels aufzugreifen und weiterzuentwickeln.

Positiv hervorzuheben sind vor allem folgende lesenswerte Beiträge: Christel *Adick* untersucht in ihrer historischen Analyse wie aus Kindern und Jugendlichen Schüler wurden (S.225ff). Dabei geht sie, und das ist das bereichernde Moment an ihrem Beitrag, zeitlich weit zurück bis in die ersten Anfänge der Schule im alten Ägypten und Babylonien. Ausgehend von diesen antiken Kulturen macht sie den Zusammenhang zwischen der Entwicklung und der Nutzung des schulischen Bildungssystems einerseits und der Abnahme der Kinderarbeit andererseits deutlich. Dieter *Kirchhöfer* (S.183ff) skizziert den Zusammenhang von Arbeitswelt und Kinderkultur und liefert bedenkenswerte Argumente dafür, das Verhältnis von Arbeit und Kultur nicht nur generell, sondern insbesondere auch in Bezug auf Kindheit und Kinderkulturen zu überdenken. Manfred *Kappeler* (S.41ff) beschäftigt sich dezidiert mit dem Hilfebegriff und den damit verbundenen Ambivalenzen und Widersprüchen sozialer Arbeit und plädiert für eine Umorientierung von der paternalistischen Hilfe zur Förderung der Selbstorganisation der vermeintlich Hilfsbedürftigen.

Ein ganz neues Themenfeld eröffnet der Herausgeber Bernd *Overwien* zum Abschluss der Festschrift in dem er sich mit informellem Lernen in sozialen Bewegungen beschäftigt (S.345ff) Gerade dieser Beitrag leistet eine ideale Ergänzung und Erweiterung der Subjektorientierung Liebels im Hinblick auf informelle, selbst gesteuerte Lernprozesse in sozialen Bewegungen.

Bei der Lektüre der Aufsätze fällt auf, dass aus einer Entwicklungsländerperspektive der lateinamerikanische Kontinent deutlich überrepräsentiert bearbeitet wird. Wenn auch in drei Beiträgen explizit Erfahrungen aus Thailand, Indien und Afrika vorgestellt werden, so wirken diese Einblicke aus quantitativer wie qualitativer Sicht im Vergleich zu den lateinamerikanischen und westeuropäischen Beiträgen eher wie Fremdkörper in der Festschrift. Der gesamte Bereich Osteuropas und der ehemaligen Sowjetunion findet keinen Niederschlag. Auffällig ist in diesem Kontext, dass in einem Beitrag von Manfred Liebel (S.105ff) die Erfahrungen aus Lateinamerika pauschal auf die Situation von Kindern in der gesamten Dritten Welt übertragen werden. Hier läge es in der Verantwortung einer seriösen internationalen Kinder- und Jugendforschung, sowohl den simplifizierenden Dualismus von Erster und Dritter Welt zu überwinden, als auch die Situation in anderen Kulturen und Kontinenten differenzierter zu betrachten. Bei allen Parallelen, die z.B. Straßenkinderkulturen weltweit aufweisen, lassen sich zumindest zwischen verschiedenen Kontinenten erhebliche Unterschiede im Kindheits- und Jugendverständnis ausmachen. Solche Aspekte hätten

in der Festschrift verstärkt berücksichtigt werden können. Diese geographisch-kulturelle Engführung korrespondiert mit einer konzeptionell-inhaltlichen Vereinfachung.

Dass sich die Lebenswelten und Erfahrungen von arbeitenden Kindern in Lateinamerika und damit auch ihre rechtlichen Vorstellungen und politischen Forderungen einerseits sowie eine diesbezügliche sozialpädagogische Praxis andererseits von denen in Asien und Afrika unterscheiden, wurde spätestens beim Global March against Child Labour im Jahre 1998 deutlich. Manfred Liebel und Menschen, die sich seiner Position verpflichtet fühlen, haben sich vor dem Hintergrund ihres Engagements in Lateinamerika eindeutig positioniert. Sie lehnen ein generelles Verbot von Kinderarbeit ab und fordern, dass Kindern das Recht auf Arbeit zugesprochen. Letzteres sollte jedoch nicht mit einem Recht auf Kinderarbeit verwechselt werden, dass es Unternehmern erlaubte, die Arbeit von Kindern nach Belieben in Anspruch zu nehmen. An diesen Forderungen, die Manfred Liebel unter anderem bei Organisationen der NATs (Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores) vertritt, scheiden sich die Geister. Anderen Organisationen, Theoretikern und Praktikern gehen diese zu weit und sie befürchten, dass das aus einer subjekt- und lebensweltorientierten Perspektive abgeleitete Recht der Kinder auf Arbeit dazu missbraucht werden könnte, Kinder auszubeuten und ihnen der Zugang zu (Grund)Bildung verwehrt werden könnte.

Dieser spannungsreiche und interessante Diskurs, der von beiden Seiten mit noch weit differenzierteren Argumentationslinien geführt wird, hätte eine wertvolle Bereicherung der Festschrift leisten können. Er erhält jedoch in dem Sammelband keinen hinreichenden Platz. So bleibt es anderen Theoretikern und Praktikern überlassen, diese Perspektiverweiterung und eine kritische Auseinandersetzung mit anderen Positionen an anderer Stelle weiterzuführen.

Von daher erscheint die Festschrift zwar, wie im Vorwort angekündigt, als eine Sammlung von Aufsätzen, die ein weites Feld und seine viele Facetten bearbeiten. Gleichzeitig müssen Lesende auf eine differenzierte und diskursive Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderarbeit in dieser Festschrift verzichten.

Norbert Frieters

Ursula Neumann/Heike Niedrig/Joachim Schroeder/Louis Henri Seukwa (Hg.)

Lernen am Rande der Gesellschaft

Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster et al: Waxmann 2003, 438 S., ISBN 3-8309-1279-X, EUR 29,90.

Mit dem Herausgeberband werden Ergebnisse eines Forschungsprojektes dokumentiert, das Teil des DFG-Sonderforschungsbereiches „Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung“ von 1999 bis 2003 war. Die übergreifenden Forschungsfragen des Vorhabens waren v.a.: „Wie funktionieren die Bildungsinstitutionen eines Landes in einer zunehmend ‚transnationalen’, d.h. durch politische, wirtschaftliche wie migrationsbedingte Verflechtungen geprägten Weltgesellschaft? Wie gehen sie mit den komplexen Anforderungen einer immer stärker pluralisierten Schülerschaft um? Wie werden sie deren Bildungsbedürfnissen gerecht?“ (S.7). Zur Bearbeitung dieser Fragen wurde die Perspektive ‚unbegleiteter’ afrikanischer Flüchtlingsjugendlicher in Hamburg fokussiert.

Die insgesamt 18 Beiträge sind in fünf Abschnitte gegliedert – 1) Einführung, 2) Forschen in einem schwierigen Feld, 3) Das Feld der Bildung, 4) Bildungskarrieren junger afrikanischer Flüchtlinge in Hamburg, 5) Dimensionen des ‚totalen Raums’. Darüber hinaus gibt es einen Anhang, in dem u.a. überblicksartig Gesetze und Verordnungen aufgeführt, ein Glossar und Abkürzungsverzeichnis der für den Bereich Asyl- und Ausländerrecht relevanten Begriffe angeboten und sowohl die Interviewpartner/innen, als auch die Untersuchungsinstrumente dokumentiert sind.

Sucht man nach einem einleitenden Text, mit dem in die vielfältigen Einzelbeiträge orientierend eingeführt wird, so wird man zunächst enttäuscht. Einleitende Bemerkungen findet man erst am Ende des zweiten Beitrages (S.39f) sowie in den Einführungen zu den einzelnen Abschnitten des Bandes.

Die Publikation beginnt mit der Schilderung des individuellen Bildungsverlaufes eines afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen *(Lewes)*, in dem der Kontext des Forschungsvorhabens verortet und aus dem die Ausgangsfragen für den Forschungsprozess generiert werden. In einem zweiten Beitrag *(Niedrig/Schroeder)* wird in den methodologischen und methodischen Rahmen der Untersuchung eingeführt. Darin wird darauf hingewiesen, dass die Ausgangsforschungsfrage im Forschungsprozess weiterentwickelt wurde. Waren die Forscher/innen eingangs davon ausgegangen, dass es überhaupt Bildungsangebote für Flüchtlingsjugendliche gibt, verschob sich das Erkenntnisinteresse auf Überlegungen, welche Hinderungsmechanismen es zur Teilhabe am Bildungssektor geben könnte. *Methodologisch* nehmen die Forscher/innen einerseits Bezug zur Kapitaltheorie von Bourdieu, die sie um die Frage nach der Nutzbarkeit „mitgebrachter Kompetenzen“ erweitern. Damit kann nach der Anschlussfähigkeit von ‚kulturellem’ Kapital im transnationalen Raum gefragt werden, das im Herkunftsland oder in der Migrationsbiografie erworben wurde (S.26). Andererseits betten sie ihre vertiefenden Analysen mit Goffman und Foucault in die Konstrukte der ‚totalen Institutionen’ und ‚totalen Räume’ ein. Damit wollen sie eine Argumentationsgrundlage jenseits der mit dem Kapital- und Marktbegriff Bourdieu’scher Provenienz implizierten Annahme eines ‚freien Wettbewerbs um Positionen’ schaffen, die für die Untersuchungsgruppe nicht darstellbar ist. Mit dem Begriff ‚totaler Raum’ wird „auf das Netz der Macht und Kontrolle in einem ‚Gefängnis ohne Mauern’“ (S.28) verwiesen. Bezogen auf die befragten Jugendlichen bedeutet dies: „Die Akteure mit ‚ungesichertem Aufenthaltsstatus’ sind in der national definierten deutschen Gesellschaft ausgrenzenden rechtlichen Spielregeln unterworfen und in

einem uns zu Forschungsbeginn nicht bewussten Ausmaß von vornherein gar nicht zum Feld der Bildung zugelassen, wo sie in einem vermeintlich freien und fairen Wettbewerb darum konkurrieren könnten, ihr Kapital gewinnbringend in die eigene soziale Positionierung einzubringen" (S.28).

Methodisch haben die Forscher/innen quantitative und qualitative Erhebungsmethoden kombiniert. Die Untersuchung stützt sich auf 76 transkribierte teilstandardisierte Kurzinterviews mit Jugendlichen (die englisch- und französischsprachigen Interviews wurden weitgehend ins Deutsche übersetzt), sechs biografische Einzelfallstudien, einer Marktanalyse zu non-formalen Bildungangeboten sowie 18 Interviews mit Lehrer/innen zum formalen Schulangebot für afrikanische Flüchtlinge und Expert/innen zum informellen Sektor. Die Auswertung der Daten orientiert sich an inhaltsanalytischen Verfahren.

Das *‚Forschen in einem schwierigen Feld'* wird in einem Arbeitsbericht über eine Vorstudie im Forschungsfeld durch eine projektexterne Wissenschaftlerin *(Heckt)* und der Dokumentation eines ‚Aktionstages gegen das Ausbildungs- und Arbeitsverbot für Flüchtlinge' *(Niedrig)* bearbeitet. Damit wird transparent in das Forschungsfeld eingeführt. Berichtet wird über Grenzen und Chancen der Forschung in einem gesellschaftlichen Grenzbereich, der durch Misstrauen und Ablehnung gegenüber Menschen gekennzeichnet ist, die nicht dazu gehören. Diese Überlebensstrategien werden von den Autorinnen als Umgang mit der rechtlich intendierten und festgeschriebenen Diskriminierungssituation minderjähriger Flüchtlinge erklärt. Die Forscher/innen bewegten sich nach eigenem Bekunden in einer stetigen Spannung zwischen Forschungsinteresse und politischer Positionierung.

Das *‚Feld der Bildung'* wird in vier Beiträgen dokumentiert, die sich den Bildungsmöglichkeiten und -barrieren für afrikanische Flüchtlingsjugendliche widmen. Dabei wird systematisch unterschieden zwischen formalen Bildungsangeboten in allgemein- und berufsbildenden Schulen *(Schroeder)* und unterrichtlichen Herausforderungen zwischen ‚Perspektivlosigkeit und Berufsorientierung' *(Meyer)*, nonformalen Angeboten, die im Hamburger Kontext als außerschulische Angebote in den Blick kommen *(Niedrig)* und informellen Lernmöglichkeiten (Schroeder).

Sechs Beiträge beschäftigen sich mit den *‚Bildungskarrieren'* der untersuchten afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen. Dabei geht es um den Erwerb oder Nicht-Erwerb ‚kulturellen Kapitals' in Form von Zertifikaten formaler Bildungseinrichtungen, die in vier Karrieremustern systematisiert werden *(Pohl/Schroeder)*, die Nutzung non-formaler Bildungsangebote *(Niedrig)*, den Zusammenhang von Lebenslagen (rechtlich, ökonomisch, bezogen auf die Wohnsituation) und Bildungskarrieren *(Schroeder)*, die Nutzung ‚mitgebrachten Kapitals' im deutschen Kontext *(Seukwa)*, die Bedeutung sprachlicher Ressourcen für die Teilhabe am deutschen Bildungswesen *(Niedrig)* und Beschreibungen zum Verbleib der Jugendlichen drei Jahre nach der ersten Befragung *(Niedrig)*.

Die *‚Dimensionen des totalen Raumes'* werden in vier Beiträgen analysiert. Thematisiert werden die Grenzen von Bildungsinstitutionen angesichts der gesellschaftlichen Exklusionssituation afrikanischer Flüchtlingsjugendlicher aufgrund ihres Flüchtlingsstatus' und der damit verbundenen Fremdbestimmung *(Schroeder)* sowie ausgewählte Erfahrungen von Jugendlichen mit Fremdbestimmung im ‚totalen Raum' (Niedrig). Darüber hinaus wird eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von ‚Umbruch' und ‚Bewältigung' angeboten *(Schroeder)* und ein Plädoyer für eine neue Bildungspolitik im Sinne ‚pädagogischer Freiheit' für junge Flüchtlinge formuliert *(Schroeder)*.

Der vorgelegte Herausgeberband kann als ein Meilenstein in einem schwierigen Forschungsfeld bezeichnet werden. Dokumentiert werden Lebenssituationen und Bildungsverläufe, die sich jenseits kultureller Homogenitätsannahmen ereignen. Damit werden herausfordernde Grenzbereiche deutlich, mit denen das deutsche Bildungswesen angesichts der Transnationalisierung und Globalisierung konfrontiert ist. Die Publikation ist empfehlenswert für einen zukunftsgewandten Diskurs um interkulturelle Pädagogik und schultheoretische Fragestellungen in der Globalisierung sowie Orientierungen für empirische Forschung im transnationalen Kontext.

Gregor Lang-Wojtasik

Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.)

Schule in der Einwanderungsgesellschaft

Ein Handbuch. Schwalbach: ; Wochenschau Verlag 2005, 478 S., ISBN 3-87920-274-5, EUR 19,50.

Aus Sicht der Herausgeber gibt es „wenig positive Traditionen im Umgang mit Heterogenität" (S. 7). Hingegen gäbe es eine Fülle von Belegen und Beispiele im gesellschaftlichen Werden unserer (Volks)Gemeinschaft für Rassismen, Ethnozentrismen, Höherwertigkeitsvorstellungen und Ausgrenzungen.

Das Handbuch gliedert die vielfältigen Anforderungen für Bildung und Erziehung in Schule und in den außerschulischen Institutionen „in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft" (S. 7) in fünf Aufgabenbereiche: Im ersten Teil geht es um die Herausforderungen für die Schule im Zusammenhang mit Migration, der europäischen Integration, der interkulturellen Öffnung der Schule und Forschungsansätzen zum Interkulturellen und Globalen Lernen: Rolf *Meinhardt*s Synopse „Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik" verdeutlicht, „wie fragil der erreichte Fortschritt in der Einwanderungsdebatte und wie groß die Gefahr des Rückfalls in altbekannte stereotype Denkmuster" in unserer Gesellschaft sind. Marianne *Krüger-Potratz* mahnt in ihrem Beitrag „Migration als Herausforderung für die Bildungspolitik" die vielfältigen, curricularen, didaktisch-methodischen, schulorganisatorischen und aus- und fortbildungsbezogenen Aufgaben für eine demokratische, interkulturelle Gesellschaftspolitik an. Sigrid *Luchtenberg* richtet mit ihrem Diskussionsbeitrag den Blick auf die Erfordernisse, wie sich

„Bildung und Kommunikation vor dem Hintergrund der europäischen Integration“ ergeben. Mechthild *Gomolla* zeigt „institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem“ auf. Claudia *Schanz* verdeutlicht am Beispiel einer konkreten, interkulturellen Schulentwicklung, welche Möglichkeiten und Visionen die interkulturelle Öffnung einer Schule haben kann. Georg *Auernheimer* schließlich plädiert in seiner Übersicht zu „Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen“ für den Ansatz des „methodischen Verstehens“ und weist damit auf zukünftige Forschungsinitiativen hin.

Im zweiten Teil geht es um die „Pädagogik der Vielfalt“, beginnend mit Hans-Peter *Schmidtke*s Beitrag über die „Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt“ und seinem Blick auf die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung, mit der Aufforderung, sich in der schulischen Bildung für eine gezielte Förderung für alle Kinder einzusetzen. Im Diskurs um die Bedingungen in einer Einwanderungsgesellschaft darf natürlich der Aspekt der Gleichberechtigung nicht fehlen. Heike *Fleßner* legt ihren Finger auf das Problem „Geschlecht und Interkulturalität“. Sie stellt Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik an. Peter *Sehrbrock* weist in seinem Beitrag auf die Notwendigkeit hin, „interkulturelle Fachdiskurse in Verbindung mit Ansätzen aus der Sonderpädagogik bzw. der Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ zu führen. Weil die Bildung von Empathie als eine dauernde Lernaufgabe zu betrachten ist, geht es nach Auffassung von Matthias *Heyl* um „Conflicting Memories“ im Zusammenhang mit unserer eigenen Geschichte, die vom „Holocaust“ bis zum „Global Village“ reicht. Ist „Homogenität“ als Lern- und Erziehungsgrundlage tatsächlich die Voraussetzung für gelingende Veränderungsprozesse; oder sind soziale, interkulturelle Heterogenität und „Intersektionalität im Klassenzimmer“ nicht vielmehr erfolgversprechendere Modelle für die gesellschaftliche Integration? Rudolf *Leiprecht* und Helma *Lutz* zeigen dafür interessante Aspekte auf.

Im dritten Teil werden Beispiele für „fachspezifisches und fachübergreifendes Lehren und Lernen in Schule und Unterricht“ vorgestellt. Wilfried *Stölting* plädiert dabei in zwei Beiträgen für eine „Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung“ sowie; ebenso als „fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch“. Auch Eva *Sommer* und Michael *Fritsche* treten für eine Neubesinnung ein, um „Fremdsprachenunterricht, Landeskunde und interkulturelles Lehren und Lernen“ am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache effektiver zu gestalten. Hanna *Kiper* ist überzeugt, dass „interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Primarstufe“ möglich ist, aus der Erkenntnis heraus, dass „in der Schule Problemlagen sichtbar [sind], die gesamtgesellschaftlich verursacht sind“ (S. 293) und somit auch der schulischen Auseinandersetzung bedürfen, so früh wie möglich. Die gleiche Autorin greift mit dem zweiten Beitrag „Interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I“ den weiterführenden schulischen Auftrag auf. Über den „Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht“ setzt sich Rudolf *Leiprecht* auseinander. „Weil es schwierig ist, nicht rassistisch zu sein“ (Kalpaka / Räthzel), gehört es auch zum schulischen Curriculum, zu einer interkulturellen und antirassistischen Erziehung beizutragen. Ein traditionelles Erfahrungsfeld für interkulturelles Lernen sind internationale Schülerbegegnungsprojekte, vor allem mit den deutsch-französischen und deutsch-englischen Austauschprogrammen, wie Andreas *Thimmel* in seinem Beitrag verdeutlicht.

„Pädagogische Professionalität in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft“ ist der vierte Teil überschrieben. Die Bildungsanforderung „Interkulturelle Kompetenz“, als professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt, wird von Nevâl *Gültekin-Thomasson* diskutiert. Ihrer Hoffnung, dass die Schule der Ort sein könnte, an dem sich Kinder und Jugendliche in der Anzahl und Vielfalt zusammen finden, die sich proportional zur Bevölkerungsstruktur ihrer Lebenswelt abbilden und damit zu einem humanen, fairen und interkulturellen Dialog beitragen können, kann nur zugestimmt werden. Weil „Differenz und Dominanz“ im Umgang mit der kulturellen Vielfalt wichtige Paradigmata darstellen, weist Annita *Kalpaka* auf die „Dysfunktionalität und Problematik eines statischen Kulturverständnisses“ (S. 400) hin. „Interkulturell kompetentes Handeln von Professionellen in der Einwanderungsgesellschaft“ (S. 401) bedürfe eines veränderten, dynamischen Verständnisses von „Kultur“. Eine weitere kritische Nachfrage aus der Sicht von Minderheitenangehörigen zum interkulturellen Diskurs in unserer Gesellschaft stellen Maria *do Mar Castro Varela* und Paul *Mecheril*, mit der für Insider nicht allzu überraschenden Antwort: Sie kommen relativ selten zu Wort.

Der fünfte Teil des Handbuches thematisiert „Herausforderungen für Eingewanderte und Angehörige der Mehrheitsgesellschaft“. Winfried *Schulz-Kaempf* stellt zunächst die „rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland“ im Überblick dar. Er kommt zu dem nicht allzu optimistischen Ergebnis, dass die „Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland […] maßgeblich von der weitgehenden rechtlichen Ungleichstellung geprägt“ (S. 420) ist, trotz der ausländerrechtlichen Reformen der vergangenen Jahre. Anwar *Hadeed* informiert über Formen und Erfahrungen bei „Selbstorganisationen im Einwanderungsland“. Er verweist damit auf ein bisher von der Mehrheitsgesellschaft kaum wahr genommenes Potential von Partizipation und Selbsthilfe von Migrantinnen und Migranten. Schließlich provoziert Paul *Mecheril* mit seinem Beitrag „Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten“. Sein Spagat zwischen dem „Nicht-Wissen-Wollen“ und von konkreten Rassismus-Erfahrungen von Betroffenen ist ein Fingerzeig für die Notwendigkeit zum Perspektivenwechsel, der Interkulturelles und Globales Lernen anzustoßen vermag.

Auf das Handbuch „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ haben wir gewartet: Praktiker und Theoretiker und alle, die in Schule und in der außerschulischen Bildung mit dem Anderssein der Menschen zu tun haben – also jeder von uns!

Jos Schnurer

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Günter Altner u.a. (Hg): Jahrbuch Ökologie 2006. München: Beck 2005, 288 S., ISBN 3-406-52820-1, EUR 14,90.
Amnesty International /ai (Hg): Jahresbericht 2005. Frankfurt/M: Fischer 2005, 635 S., ISBN 3-59616699-3, EUR 13,90.
Brot für die Welt (Hg): Gesichter des Hungers. Der Hunger-Report. Frankfurt/M: Brandes & Apsel 2005, 139 S., ISBN 3-86099-799-8, EUR 16,90.
Der Fischer Weltalmanach 2006. Frankfurt/M: Fischer 2005, 799 S., ISBN 3-59672006-0, EUR 14,95.
Deutsche Stiftung Weltbevölkerung/UNFPA (Hg): Weltbevölkerungsbericht 2005, Stuttgart: Balance 2005, 140 S., ISBN 3-930723-44-1, EUR 10,90.
Instituto del Tercer Mundo(ITEM)/New Internationalist /ni (Hg): The World Guide 2005/2006, Oxford: ni 2005, 624 S., ISBN1- 904456-11-1, EUR 50,00.
T. Müller-Heidelberg u.a.(Hg): Grundrechte- Report 2005. Frankfurt/M: Fischer 2005, 255 S., ISBN 3-596-16695-0, EUR 9,90.
OECD (Hg): Factbook 2005: Economic, Environmental and Social Statistics. Paris: OECD 2005, 235 S., ISBN 92-64-01869-7, EUR 50,00.
UNDP (Hg): Bericht über menschliche Entwicklung 2005. Bonn: Uno 2005, 248 S., ISBN 3-923904-61-4, EUR 28,90.
UNESCO (Hg): World Report 2005: Towards Knowledge Societies. Paris: UNESCO 2005, 226 S., ISBN 92-3-104000-6, EUR 26,80.
UNESCO (Hg): Monitoring Report 2006. Literacy for Life. Paris: UNESCO 2005, 447 S., ISBN 92-3-104008-1, EUR 24,00.
UNICEF (Hg): Zur Situation der Kinder in der Welt: Kinder ohne Kindheit. Frankfurt/M: Fischer 2005, 267 S., ISBN 3-596-16909-7, EUR 9,95.
Weltbank (Hg): Weltentwicklungsbericht 2005. Düsseldorf: Droste 2005, 324 S., ISBN 3-7700-1209-7, EUR 39,90.
Weltbank (Hg): Doing business 2005: Wachstumshindernisse beseitigen. Düsseldorf: Droste 2005, 175 S., ISBN 3-7700- 1215-1, EUR 29,95.
World Bank (Hg): World Bank Report 2006: Equity and Development. Washington: World Bank 2005, 336 S., ISBN 0-8213-6249-6, EUR 26,20.
World Bank (Hg): World Development Indicators 2005. Washington: World Bank 2005, 400 S., ISBN 0-8213-6071-X, EUR 61,50.
Worldwatch Institute (Hg): Vital Signs 2005-2006. London: Earthscan 2005, 139 S., ISBN 1-84407-273-8, £ 16,99.
Worldwatch Institute/in Kooperation mit Heinrich-Böll-Stiftung und Germanwatch (Hg): Zur Lage der Welt 2005. Münster: Westfälisches Dampfboot 2005, 350 S., ISBN 3-89691-614-9, EUR 19,90.

Alle Jahre wieder. Wie immer machen wir an dieser Stelle auf die Jahr- und Handbücher, Berichte und Reader aufmerksam, die im Laufe des vergangenen Jahres erschienen, bei uns eingegangen und nach unserer Annahme für unsere Leserschaft vom Interesse sind. Wie schon häufig erwähnt, sind diese in festen Abständen erscheinenden Bücher nicht nur deshalb nützlich, weil sie die neuesten Daten und Fakten liefern – diese ändern sich innerhalb eines Jahres i.d.R. nicht gravierend, sondern weil sie manchmal anders gedeutet und gewichtet werden, sich schwerpunktmäßig neuen Themen annehmen und auf Zusammenhänge hindeuten.

Die zweite Vorbemerkung: Da wir jährlich nur einmal über die Neuerscheinungen berichten, betragen die zeitlichen Abstände zwischen zwei Büchern manchmal fast ein Jahr. So erscheinen z.B. Berichte von ai oder Worldwatch z.B. zu Beginn und der von UNICEF am Ende des Jahres. Wenn man deutsche Versionen mancher Berichte mit einbezieht, vergrößern sich diese zeitlichen Abstände noch mehr. Das OECD-Factbook oder der Weltbank-Bericht 2006 werden erst im nächsten Jahr erscheinen.

Die dritte Vorbemerkung: Die Bücher sind zwar nach den Herausgebern alphabetisch aufgelistet, werden aber themenspezifisch besprochen.

Die letzte Vorbemerkung: Wir gehen davon aus, dass die Leser/innen diese Sammelbesprechung schon kennen, deshalb gehen wir auf Veränderungen und Neuerungen der Berichte ein.

Fangen wir an mit dem ai-Bericht. Er gibt einen umfassenden Einblick über die Menschenrechtssituation von 149 Ländern, eingeteilt in fünf Regionen mit je einem Überblick. Zynisch könnte man meinen, es gibt nichts Neues. Alles wie gehabt: Die meisten Hinrichtungen in dem Berichtszeitraum (1.1. – 31.12. 2004) fanden in China statt (3.400 registriert, vermutlich aber mehr als 10.000), gefolgt von Iran (159) und den USA (59.974 seit 1976 , davon 1/3 in Texas). Folterungen und Unterdrückung politischer Rechte haben nicht nur in Afghanistan und Irak und Gewalt gegen Frauen nicht nur in Republik Kongo und Sudan, sondern auch anderswo, wie z.B. in Bangladesh zugenommen. Die Zahl der Vertriebenen innerhalb eines Landes (Binnenwanderung) allein in Asien lag über 1,5 Mio. Verschlechtert hat sich die Behandlung von Flüchtlingen in Europa. Verteidiger der Menschenrechte wurden überall drangsaliert. Gibt es nichts Positives zu berichten? Doch: Bhutan hat die Todesstrafe offiziell abgeschafft.

Die Situation in Deutschland hat sich nach dem Grundrechte-Report auch verschlechtert. In dem Berichtszeitraum waren einige eklatante Verstöße gegen Grundrechte wie bei Gefangenentransport zu den Folterkammern oder indirekte Partizipation an Folter im Ausland nicht einmal bekannt. Dennoch gab es Verstöße gegen Art. 1I, 2I, 2II, 3I, 4,5,6,8,10 usw. Besonders gravierend nach Ansicht der Herausgeber sind das neue Luftsicherheitsgesetz (‚eine Lizenz zum Töten') oder die Abschiebepraxis mancher Bundesländer. ‚Keiner der berichteten Vorfälle für sich allein betrachtet, wird unseren demokratischen Rechtsstaat […] gefährden, […] aber jede Missachtung eines Grundrechts schwächt den Rechtsstaat'.

Nicht nur wegen des mäßigen Erfolgs der Umweltkonferenz in Montreal war 2005 kein gutes Jahr. Die Zunahme der Naturkatastrophen ist ein eindeutiges Zeichen für eine globale Veränderung der Umwelt gewesen. In dieser unsicheren Zeit ist es tröstlich, dass Udo Simonis, der langjährige Redakteur des

Ökologie-Jahrbuches, die Einteilung von I – X mit Kapiteln über Perspektiven, Schwerpunkte, Dispute bis Umweltinstitutionen beibehalten hat. Die Beiträge behandeln Themen wie das alte Europa – erneuerbare Energien – nachhaltige Lebensstile als Kulturentwurf – Effizienzinnovation versöhnt Ökonomie und Ökologie – Vordenker wie Henry Thoreau.

Das Worldwatch Institute (WWI) beschäftigt sich wie immer vornehmlich mit Umweltfragen, wobei das Hauptthema diesmal die globale Sicherheit ist. Michael Renner plädiert für eine neue Definition des Begriffs. Es werden Zusammenhänge zwischen Bevölkerungsentwicklung, Ressourcenreichtum und Konflikten erstellt. Behandelt werden Themen wie Umweltflüchtlinge, Bioinvasion, Nahrungsmittelsicherheit, Wasser und Abhängigkeit von Erdöl. Das WWI begnügt sicht nicht mit Horrorszenarien, sondern zeigt Wege, wie durch Umweltkooperation Frieden geschaffen werden kann.

Ebenso unentbehrlich sind die zwei Bücher, insbesondere aus didaktischen Gründen: Vital Signs 2005/2006 und Factbook 2005. Die beiden Bände stellen Fakten, Daten und Zusammenhänge knapp und anschaulich mit Grafiken dar. Während Vital Signs in zwei Bereichen – Schlüsselindikatoren und Spezialthemen – folgende Themen jeweils mit Texten und Grafiken bearbeitet: Energie und Klima-, Ökonomie-, Transport-, Konflikt- und Friedenstrends (Teil I), Umwelt-, Ökonomie-, Sozial- und Kontrollmerkmale (II), geht das Factbook auf Bevölkerung und Migration, Makroökonomische Trends, ökonomische Globalisierung, Preise, Arbeitsmarkt, Wissenschaft und Technologie, Umwelt, Bildung, öffentliche Politik und Lebensqualität ein.

Alle Jahrbücher, Berichte und Reader haben diesmal das Thema ‚Millenniums Entwicklungsziele' (Millennium Development Goals/MDGs). Und zwar behandeln sie je nach organisatorischer Zugehörigkeit der Herausgeber ein oder mehrere MDGs. Für Brot für die Welt (BfdW) z. B. ist das erste MDG (Halbierung der Zahl der Extremarmen und Hungernden bis 2015) maßgebend. So schätzt BfdW ein, wieweit wir im Jahre 2005 von dem Ziel entfernt sind. Prozentual ist der Anteil der Hungernden zwar zurückgegangen, in absoluter Zahl hungern aber immer noch 850 Mio. Menschen. Detaillierte Länderstudien von Mexiko, Brasilien, Kenia, Nordkorea, Indien und Bangladesh geben Aufschluss über die Auswirkungen auf Familien. Beate Wörner, die Verfasserin, geht nicht nur mit der WTO- und EU-Agrarpolitik, sondern auch mit Mythen wie Freihandel, Liberalisierung u. ä. hart ins Gericht. Mehr Agrarhandel macht mehr Hunger, meint Wörner.

Verständlicherweise beschäftigt sich DSW/UNFPA mit dem dritten MDG (Gleichberechtigung). Zusammenhänge zwischen besserer Bildung der Frauen und besserer Familienplanung, geringerer Fertilität und besserer Bekämpfung von HIV/Aids sind zwar seit langem bekannt, die Frage aber bleibt: Hat diese Einsicht zu Handlungen geführt? Wenn ja, in welchem Maß und mit welchem Ergebnis? Es gibt zwar Fortschritte, das Ergebnis ist aber insgesamt eher ernüchternd. Was die Gleichberechtigung angeht, ist es erschreckend, dass selbst Frauen zu 94% in Ägypten, 91% in Sudan und 70% in Indien z.B. glauben, dass Gewalt gegen Ehefrauen aus mindestens einem Grund (z.B. Vernach-lässigung der Kinder) gerechtfertigt sei (S.82). Aber Fortschritte gibt es nicht nur in Kambodscha und Ruanda (S.92f). Gender-Budgeting – gefördert durch UNIFEM – gibt es mittlerweile in mehr als 50 Ländern – u.a. in Südafrika, Mexiko, Indien, Malaysia und Tansania. Die Maßnahme sorgt für mehr Gleichbehandlung bei der Nahrungsmittelsicherheit, Gesundheit und Beschäftigung.

UNICEF beschäftigt sich diesmal besonders mit dem Schicksal der Kinder, die ausgegrenzt werden und gesellschaftlich unsichtbar sind. Mit Fakten, Analysen und Reportagen werden die Situationen der Straßen- und arbeitenden Kinder, von Flüchtlingen, Kindersoldaten und von Opfern von Menschenhandel eindrücklich beschrieben.

Ausgegrenzt werden Kinder durch das Tun anderer Menschen. Ausgrenzung schadet Kindern nicht nur jetzt, sondern sie beraubt sie auch jeglicher Zukunftsperspektive, meint der Bericht. Offenbar gibt es einen Zusammenhang zwischen der Armut eines Landes und mehr Kindern (also weniger Familienplanung, höhere Fertilität der Frauen), weniger Geld für Armutsbekämpfung, weniger Zugang zur Schule für die Kinder. Die armen Kinder tragen das höchste Todesrisiko und sind oft ohne Identität (ohne Geburtsurkunde, ohne Ausweispapiere). Wie immer gibt es Länderberichte, Beispiele von erfolgreichen Projekten, Daten über Ernährung, Gesundheit, Bildung u.a. Besonders hilfreich für den Unterricht sind die drei Weltkarten über *Bildung für alle* (Education for all /EFA), *Ein annehmbarer Lebensstandard* und *Kindheit schützen*.

Zum vierten Mal erscheint der EFA-Bericht von UNESCO diesmal mit dem Titel , Literacy for life'. Für alle, die sich mit dem EFA-Thema beschäftigen, ist der Bericht nicht nur nützlich, sondern ein ‚Muss' Zunächst die gute Nachricht bezogen auf das zweite MDG (Bildung für alle): In Afrika südlich der Sahara, in West- und Südasien ist die allgemeine Einschulungsrate (jeweils um 20 Mio.) und die der Mädchen (55%) stark gestiegen. Aus 163 Ländern, von denen Daten verfügbar sind, haben 47 das Ziel der UPE (Universal Primary Education) bereits erreicht, weitere 20 werden voraussichtlich bis 2015 dieses Ziel erreichen. Die schlechte Nachricht: 100 Mio. Kinder (55% davon Mädchen) haben immer noch keinen Zugang zur Schule. In 23 Ländern geht die Einschulungsrate sogar zurück. 86 Länder werden das Ziel der Geschlechterparität bei der Bildung voraussichtlich bis 2015 nicht erreichen. In 41 von 133 Ländern erreichen weniger als 66% der eingeschulten Kinder die letzte Grundschulstufe. Die Grundschullehrer sind im allgemeinen nicht ausreichend ausgebildet. Zudem müssen pro Jahr weitere 20% neue Lehrer eingestellt werden, um ein Schüler-Lehrer-Verhältnis 40:1 bis zum Jahr 2015 zu erreichen. 771 Mio. erwachsene Menschen (älter als 15 Jahre) leben ohne Grundkenntnisse (ohne basic literacy skills). Für sie gibt es weder von den Regierungen, noch von internationalen Geberorganisationen oder von den NGOs ein Programm. Immer noch werden nur 2,6% der öffentlichen Hilfe für Grundbildung ausgegeben.

UNESCO hat übrigens einen neuen Bericht ins Leben gerufen, der alle zwei Jahre erscheinen soll. Der diesjährige Bericht trägt den Titel: Towards Knowledge Societies. Menschen

haben auch in früheren Zeiten in Wissensgesellschaften gelebt. Jedoch war das Wissen nur auf einen exklusiven Kreis beschränkt. Das gemeine Volk war davon ausgeschlossen. Durch das Zeitalter der Aufklärung und im Zuge der Demokratisierung der Gesellschaften wurde das Wissen allmählich für das Volk zugänglich. Die neuen Technologien können zwar in kürzester Zeit Unmengen von Daten und Informationen in alle Welt verbreiten, dadurch entsteht aber noch keine globale Wissensgesellschaft. Denn zum einen ist die Verfügbarkeit über die informationsproduzierenden und -vermittelnden Geräte (v.a. Computer) auf dieser Welt höchst ungleich verteilt. Zum anderen, was noch wichtiger ist, gilt die Erkenntnis, dass Informationen zwar wichtige Instrumente für den Erwerb von Wissen, selbst aber noch kein Wissen sind. In 10 Kapiteln behandelt der Bericht Themen wie von Informations- zu Wissensgesellschaften, Netzwerke-, Lerngesellschaften über Forschungsrevolution, lokales und indigenes Wissen bis zum Zugang zur Partizipation und Wege zu Wissensgesellschaften für alle. Um dieses Ziel zu erreichen, so die Schlussfolgerung, müssen alle Beteiligten – Regierungen, internationale amtliche Organisationen und die NGOs – ihre Arbeit auf drei Punkte fokussieren: Eine bessere Bewertung des vorhandenen Wissens, mehr partizipatorischer Ansatz für den Zugang zum Wissen und bessere Integration der Wissenspolitik.

Die ersten zwei Weltbank (WB)-Berichte, die schon 2004 erschienen sind und jetzt in deutscher Übersetzung vorliegen, beschäftigen sich mit dem Investitionsklima bzw. mit den Wachstumshindernissen. Beide Bände sind Fundgruben für Informationen nicht nur für Investoren. Sie geben einen Überblick über 30.000 Firmen in 53 Entwicklungsländern und gehen Fragen nach wie: Was sind Schlüsselmerkmale für ein gutes Investitionsklima und wie beeinflussen sie Wachstum und Armut? Welche Wachstumshindernisse gibt es (wie Bürokratie, Eigentumsrechte, fehlende Infrastruktur, mangelndes Finanzwesen) und wie können sie überwunden werden?

Gegen die Thesen von Joseph Stiglitz und Amartya Sen ist die WB bemüht, an Beispielen von Indien, Vietnam und China nachzuweisen, dass Wachstum im direkten Zusammenhang mit der Verringerung der Armut steht.

Umso überraschender ist der WB-Bericht von 2006. Das Thema lautet: Equity and Development. Dass die Armen früher sterben und in allen Lebensbereichen benachteiligt werden ist keine neue Erkenntnis. Neu ist hingegen, dass die WB mit Daten von über 200 Ländern und mit vielen Studien diese These belegt und untermauert. Nun können weder die Regierungen noch die Geberorganisationen nur auf dem Wachstum beharren. Ebenso überraschend ist nach Meinung der WB, dass es wichtig sei, nicht nur Ungleichheit innerhalb eines Landes, sondern auch zwischen den Ländern zu reduzieren. Nach dem Bericht von 2000/2001 zum Thema ‚Bekämpfung der Armut' (in dem auch für das Wachstum plädiert wurde) ist dieser der wichtigste Bericht der WB.

Auf das andere Buch von der WB haben wir voller Ungeduld gewartet. Das UNDP hat nämlich in seinem Bericht von 2003 darauf hingewiesen, dass die WB an neuen Kriterien für die Grenze von absoluter Armut arbeitet und diese im Jahre 2005 veröffentlicht werden. Das ersehnte Buch ist jetzt erschienen: World Development Indicators 2005. Einerseits ist es beeindruckend, wie detailliert analytisch die WB vorgegangen ist, um Fortschritte eines Landes bei der Erreichung der acht MDGs mit insgesamt 18 Unterzielen (targets) festzustellen. Dafür hat die WB insgesamt 48 Kriterien erstellt. Diese sind den acht MDGs und 18 targets zugeordnet. Zur Messung des ersten MDG (Armutsbekämpfung) beispielweise sind vier Kriterien vorgesehen: Prozentsatz der Bevölkerung, der unter der nationalen Armutsgrenze lebt, Ausbreitung und Tiefe der Armut, Anteil der untersten 20% an dem nationalen Konsum und der Anteil der Bevölkerung, der unter einem US $ (PPP)/Tag und Kopf lebt. Es ist zwar ein Fortschritt, dass die WB jetzt von einem US $ nach Kaufkraft (PPP) spricht, andererseits ist es doch sehr enttäuschend, dass sie an dieser Grenze festhält. Warum wir diese Grenze für unzulänglich, ja absurd halten, haben wir wiederholt begründet (vgl. ZEP 1/01, S. 432; ZEP 1/04, S. 40, ZEP 1/05, S. 49; für eine ausführlichere Begründung siehe auch den UNDP-Bericht 2003, S. 52).

Die Ungleichheit ist auch das Thema des UNDP-Berichts 2005: Internationale Zusammenarbeit am Scheidepunkt: Entwicklungshilfe, Handel und Sicherheit in einer ungleichen Welt. In fünf Kapiteln – zur Lage der menschlichen Entwicklung, Möglichkeiten, Entwicklungshilfe für das 21. Jhd., internationaler Handel und gewaltsame Konflikte – geht der Bericht minutiös nach, in welchen Bereichen Fortschritte bzw. Rückschläge zu verzeichnen sind. Positive Trends sind zwar bei der Lebenserwartung, Kindersterblichkeitsrate, Verbreitung der Demokratie und verbesserte menschliche Entwicklung in den meisten Regionen feststellbar, ebenso unverkennbar ist die Kluft zwischen Arm und Reich. Gemessen am Gini-Koeffizienten als Maßstab der volkswirtschaftlichen Stärke sowie dem Verhältnis von Armut und Reichtum eines Landes ist die Ungleichheit am größten in Afrika südlich der Sahara (Gini-Koeffizient 72,2), am niedrigsten in Südasien (33,4). Im Ländervergleich steht Namibia am schlechtesten (70,7) und Schweden am besten (25) da. Was die Entwicklungshilfe angeht, gibt zwar die USA in absoluten Zahlen das meiste Geld aus, gemessen am Anteil am Bruttoinlandseinkommen ist sie aber fast am Ende der Skala (0,15%). Daran gemessen stehen Länder wie Norwegen, Luxemburg, Dänemark, Schweden, Niederlande am besten da (mit 1%). Zudem geben diese Länder Hilfe ohne Lieferbindungen, umgekehrt sind gut 80%der Hilfe aus den USA liefergebunden. Wenn man nicht nur Daten, sondern auch Zusammenhänge sucht, ist das UNDP fast unschlagbar.

Auf die Vorzüge des Fischer-Weltalmanachs brauchen wir nicht erneut einzugehen. Er ist das Standard-Jahrbuch im deutschsprachigen Raum, deshalb darf er sich in aller Bescheidenheit auch‚das Original' nennen. Neben den neuesten Daten, Zahlen und Fakten über 193 Staaten enthält der Almanach gesonderte Teile über die EU, internationale Organisationen, Wirtschaft, Umwelt, Kultur, Sport, Biografien und Nachrufe.

Ganz anders strukturiert ist der Weltführer (The World Guide), der alle zwei Jahre erscheint und früher den Titel *Third*

World Guide trug. Dies ist der einzige Bericht, der die Welt aus der Sicht der Entwicklungsländer betrachtet (laut eigenem Anspruch). Er enthält Berichte über 245 Länder der Welt. Im ersten Abschnitt werden über 30 globale Themen knapp, aber nicht zu kurz und präzise behandelt. Eingeteilt in acht Bereiche wie Demokratie, Freiheit, Globalisierung, Umwelt, Kinder, Internationale Vereinbarungen, Lateinamerika und Glauben geben die Abhandlungen einen relativ genauen Überblick über die gegenwärtige Lage der Welt. Der dritte Teil umfasst Daten der Welt über Bevölkerung, Gesundheit, Bildung, Handel, Arbeitskräfte und Landnutzung. Der zweite Teil (519 von insgesamt 623 Seiten) ist der Kern und berichtet über 245 Länder. Die Länderberichte sind immer nach dem gleichen Schema aufgebaut. Es gibt eine ausführliche Darstellung der Landesgeschichte und enthält zwei große Kästen: 1) Profil mit wichtigsten Daten über Umwelt, Gesellschaft und den Staat und 2) im Fokus mit Hinweisen auf ökologische Herausforderung, Frauenrechte, Kinder, indigene Bevölkerung/ethnische Minderheiten, Migranten/Zuwanderer, Todesstrafe. Die wichtigsten Daten über Lebenserwartung, Gini/Kopf, Alphabetisierungsrate, Rate der HIV-infizierten u.ä. stehen in einer Extrakolumne. Dieser Band ist ein Ersatz für ein Handbuch *Länder der Welt*. Die Londoner Times bezeichnet den Bericht als ‚an impressive reference' und die Pariser le Monde diplomatique als ‚a necessary working tool for anyone interested in contemporary issues'. Wir haben nichts hinzuzufügen.

Asit Datta

Alfred Treml: Mein entwicklungspädagogisches Tagebuch 1979 – 1984 (hg. v. Ulrich Klemm/Annette Scheunpflug/Klaus Seitz). Ulm: Klemm & Oelschläger 2004, 115 S., ISBN 3-932577-60-4, EUR 9,80.

Mit der ZEP sollen die Vermittlungsprobleme zwischen Entwicklungspolitik und Pädagogik in den Blick genommen werden. Dieses im ersten Editorial der Zeitschrift formulierte Ziel hat nach wie vor Bestand; Entwicklungspädagogik kann zu einem großen Teil als eine alltagsorientierte Theorie gedacht werden und muss daran gemessen werden, ob mit ihr Erklärungen im Spannungsfeld entwicklungspolitischer Visionen und pädagogischer Umsetzbarkeit möglich sind (vgl. dazu auch den am Ende der Handreichung dokumentierten Beitrag von Treml über „Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie"). In den ersten fünf Jahren wurde dieser Anspruch in der ZEP konstruktiv auf die Beine gestellt. In 14 Folgen erschien das „Entwicklungspädagogische Tagebuch", das aus Anlass des 60. Geburtstages von Alfred K. Treml als Konvolut erschienen ist. Nach dem Anspruch der Herausgeber (Klemm, Scheunpflug, Seitz) soll damit – anstelle einer Festschrift – auf eine möglicherweise ungewöhnlich erscheinende Weise ein bedeutsamer Teil des Wirkens von Alfred K. Treml gewürdigt werden.

Aus heutiger Perspektive gibt der Band einen offenen und ehrlichen Einblick in die Zeit der Hochphase verschiedener sozialer Bewegungen in Deutschland, die als Praxis entwicklungspädagogischen Nachdenkens gelesen werden können. Zu entwicklungspädagogischen Überlegungen im Sinne Tremls gehört dabei auch z.B. die Entscheidung, konsequent klein zu schreiben, Brot selbst zu backen und anderen das Rezept mitzuteilen oder jene Schwierigkeiten zu dokumentieren, die sich aus dem Festnageln einer Holzlatte ergeben können.

Das entwicklungspädagogische Tagebuch wurde 1984 plötzlich eingestellt. Obwohl die Alltagstauglichkeit der Entwicklungspädagogik auch an anderen Stellen erprobt wurde, fehlt seitdem die kontinuierliche publizistische Auseinandersetzung mit Grenzen und Chancen dieser Theorie in der Praxis.

Wie viel von den Treml'schen Alltagserfahrungen in die heutige Zeit übernommen werden kann, sei dahin gestellt. Vorgelegt wird ein Zeitdokument, das Mut zum weiteren entwicklungspädagogischen Erproben macht.

Gregor Lang-Wojtasik

Ulrich Klemm: Lernen für die Eine Welt. Globalisierung, Regionalisierung Bürgergesellschaft. Orientierungen und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. AG SPAK Bücher Neu-Ulm 2005, 103 S., ISBN 3-930830-61-2, EUR 12,00
Bezug: AG SPAK Bücher, Holzheimer Straße 7, 89233 Neu-Ulm, www.leibi.de/spak-buecher

Konzeptionelle Überlegungen zum Verhältnis von Eine-Welt-Arbeit und Erwachsenenbildung gibt es nur wenige. Bisher liegen auch kaum Überlegungen vor, wie Konzepte der Bürgergesellschaft oder der Regionalisierung, die in der Erwachsenenbildung intensiv diskutiert werden, mit den Herausforderungen des Globalen Lernens in Verbindung gebracht werden können.

Für diese Fragen legt Ulrich Klemm nun beachtenswerte Ideen und Vorschläge vor. In vier Kapiteln werden diese Bereiche, die bisher eher getrennt voneinander reflektiert wurden, aufeinander bezogen: Im ersten Kapitel beschreibt der Verfasser die Umbrüche der Erwachsenenbildung. Im zweiten Schritt werden die Herausforderungen der Globalisierung umrissen und Globales und nachhaltiges Lernen als Antworten auf diese Herausforderung skizziert. Globales Lernen wird als „Leitidee" im Umgang mit der Weltgesellschaft entworfen. Dieses wird im dritten Kapitel auf die Herausforderungen der Regionalisierung bezogen und der Veränderungsbedarf einer Erwachsenenbildung in „lernenden Regionen" dargestellt. Im abschließenden vierten Kapitel geht es um die Herausforderungen bürgerschaftlichen Lernens und den Wegen zu einer bürgerschaftlichen Bildungsarbeit.

Der Band ist kurz und knapp gehalten und gibt einen orientierenden Einblick in die Diskussionen der Erwachsenbildung. Er eignet sich für die Aus- und Fortbildung und z.B. für Mitarbeitende von Nichtregierungsorganisationen, die mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung zusammen arbeiten möchten.

Annette Scheunpflug

Veranstaltungen

(red.) Bundestagung „Umweltbildung und Globales Lernen“: Die diesjährige ANU-Bundestagung (Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung) wird am 15./16. November 2006 in Hannover stattfinden. Dieses Thema, das durch die UN-Dekade stark an Bedeutung gewonnen hat, wird durch den ANU-Bundesverband, ANU-Niedersachsen und weitere Partner aus dem entwicklungspolitischen Bereich umgesetzt. www.umweltbildung.de.

(red.) Echt –gerecht – Infotour: Am 16. März startet der ECHT GERECHT Infobus in Berlin seine Deutschland-Tour. In über 70 Städten macht er an zentralen Plätzen Halt. Der Bus ist mit einer mobilen Ausstellung ausgestattet, die Verbraucherinnen und Verbrauchern informativ, spielerisch und interaktiv an das Thema Nachhaltiger Konsum heranführt. Ob Spielwaren, Energie, Lebensmittel oder Reisen und Geldanlagen: Die Ausstellung informiert im und am Bus über die verschiedenen Möglichkeiten nachhaltiger Konsumentscheidungen. „Sprechende“ Kühlschränke, Kuscheltiere, die von ihren Produktionsbedingungen berichten oder ein Angelspiel für Kinder machen die Themen lebendig. www.echtgerecht.de

(red.) Fernstudium Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit: Das Fernstudium nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit ist ein weiterbildendes Fernstudienangebot für Hochschulabsolventen (Universität, Fachhochschule) gleich welcher Fachrichtung, die entweder schon in unterschiedlichen Institutionen und Bereichen der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind oder sich auf eine solche Tätigkeit vorbereiten wollen. Es soll die Möglichkeit geboten werden, sich auf wissenschaftlicher Basis für eine Tätigkeit sowohl in staatlichen als auch nichtstaatlichen Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit zu qualifizieren. http://ecampus.zfuw.uni-kl.de/management/ent-top.html

(red.) Naturathlon: Sport und Naturschutz müssen sich nicht ausschließen – und deswegen haben das Bundesministerium für Umwelt- und Naturschutz und das Bundesamt für Naturschutz das Projekt „Naturathlon 2006“ ins Leben gerufen. An vier Standorten werden in diesem Jahr Wettbewerbe ausgetragen, für die sich Teams anmelden können. Anmeldung und Info unter www.naturathlon2006.de.

(red.) BMW Group Award für Interkulturelles Lernen: Auch in diesem Jahr wird der seit 1997 vergebene Preis der BMW Group ausgeschrieben, die auch die Herausgabe der Materialien LIFE – Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen“ ermöglicht hat. Gesucht werden erfolgreiche Projekte zum Interkulturellen Lernen in den Kategorien Praxis (pädagogische Handlungsfelder) und Theorie (wissenschaftliche Konzeptionen, die sich im Grundsatz an LIFE orientieren). Einsendeschluss ist der 20.10.2006. Kontakt: www.bmwgroup.com/award-life.

Medien

(red.) Materialmappe zu AIDS: Die Kindernothilfe gibt passend zu ihrem Jahresthema 2006 eine Materialmappe für die Kinder- und Jugendarbeit heraus. Die Materialmappe „Bei Aids steht alles auf dem Spiel“ liefert als Loseblattsammlung Informationen zur Dimension der weltweiten Armut, zum Thema Armutsbekämpfung und HIV/Aids, zur Arbeit der Kindernothilfe im Bereich HIV/Aids, zur aktuellen Studie der Kindernothilfe: „Strategien zur Armutsbekämpfung – Kinder zuerst!“ , zur VENRO Aktion „www.Deine-Stimme-gegen-Armut.de“, zur Aids-Kampagne sowie verschiedene Aktionsvorschläge zum Jahresthema. www.knh.de

(red.) Kinderalltag in Deutschland und in Afrika: Wie leben Kinder in Deutschland? Was ist heute anders als in früheren Zeiten? Wie leben Kinder in anderen Teilen der Welt? Was ist anders in ihrem Leben, was ist ganz ähnlich wie bei uns? Unterrichtsentwürfe von Regina Riepe zu diesen Fragen können online eingesehen und verwendet werden unter: www.lehrer-online.de

(red.) Medienverzeichnis des BMZ: Halbjährlich erscheint das Medienverzeichnis des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Darin finden sich neben Jahresberichten und Konzepten des BMZ eine Auflistung aller erschienen Filme und Materialien für den Unterricht. www.bmz.de

(red.) Fussballkiste zum Ausleihen: Eine entwicklungspolitische Materialkiste zum Thema Fußball rund um die Welt verleiht der KED in Bayern. Infos unter www.ked-bayern.de

(red.) Hände weg! - Multi-Media CD-ROM zum Thema Landminen: Für Jugendliche ab 14 Jahre lässt sich die CD-Rom einsetzen. Sie bietet einen umfassenden Überblick zum Thema Landminen und zeigt Handlungsperspektiven auf. Die CD-Rom umfasst Texte, Bildmaterial und Filme zum Minenproblem weltweit: Wie viele Minen liegen in welchen Ländern? - zur Funktion und dem Einsatz von Minen und minenähnlich wirkenden Waffen - zum Geschäft mit der Mine: Wer stellt sie her, wer kauft sie? Die CD ROM wird kostenfrei abgeben und kann unter info@medico.de bestellt werden.

(red.) Studie zu Kinderarbeit in der Teppichindustrie: Ein großer Teil der indischen Steinproduktion (v.a. Marmor und Granit) geht in den Export. Eines der größten Zielländer ist Deutschland, wo daraus z.B. Grabsteine und Küchenplatten hergestellt werden. Etwa 15 % der mehr als eine Million Beschäftigten der Steinindustrie sind Kinder, die unter menschenverachtenden Bedingungen arbeiten müssen, weil in der Regel auch minimale Umwelt- und Sozialstandards nicht eingehalten werden. Die Selbstverpflichtungen einiger deutscher Kommunen, keine Grabsteine aus ausbeuterischer Kinderarbeit zu kaufen und auch die Einführung eines Siegels zur Zertifizierung kinderarbeitsfreier Steine, zeigen erste Wirkungen. Über den Stand der Debatte informiert eine aktuelle Studie von Friedel Hütz-Adams des Südwind-Instituts. Kostenloser download: www.suedwind-institut.de/zu-projekte.htm.

(red.) Neue Zeitschrift Globalen Lernens: Seit 2005 erscheint die englischsprachige Zeitschrift „Policy & Practice – A Development Education Review“ am Centre for Global Education in Belfast. Die Zielsetzung der Herausgeber ist die Unterstützung der Arbeit von Praktikern im Feld der Entwicklungspädagogik und die Schaffung eines reflexiven Forums des Globalen Lernens in Irland und darüber hinaus. Kontakt: Catherine Simmons; capacity@centreforglobaleducation.com.

Sonstiges

(red.) Projekt: „Internationale Freiwilligendienste“: Das Projekt wurde 2005 begonnen und wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Kernstück ist der Gedanke des generationenübergreifenden und interkulturellen Lernens. Der IFL bietet viele und sehr unterschiedliche Tätigkeiten auf der ganzen Welt an. www.internationale-freiwilligendienste.org.

(red.) Entwicklung und Sport online: Die Website informiert über Hintergründe, Ziele und Veranstaltungen des Projekts, das der Verband Entwicklungspolitik mit nationalen und europäischen Kooperationspartnern aus den Bereichen Sport, Medien und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit durchführt. Im WM-Jahr rückt „Entwicklung und Sport“ die entwicklungspolitische Dimension des Sports in den Fokus. Eigene Aktionen und Projekte können auf der Website vorgestellt werden. www.entwicklung-und-sport.de.

(red.) Projekte zu nachhaltiger Mobilität gesucht: Die Initiative „Umwelt und Innovation“ der Foundation for Environmental Education (FEE) sucht Schulprojekte, die innovative Lösungen zu Fragen der Mobilität suchen. Diese können mit Geldbeträgen unterstützt werden. Weitere Informationen unter http://lbs.hh.schule.de/umwelterz/DGU/

(red.)Weiterbildung ohne Grenzen: Jährlich erscheint von der Informations- und Beratungsstelle aus dem Hause InWent eine Broschüre zum Thema berufliche Weiterbildung im Ausland. Die Publikation richtet sich an Berufstätige aus dem akademischen und nicht-akademischen Bereich, an Auszubildende, Studenten und Absolventen. Das Programmspektrum reicht von einem Praktikum in Europa über einen Work-Study-Aufenthalt in den USA bis hin zu einer Praxiserfahrung in Fernost oder in einem Entwicklungsland. Bezug: www.ibs.inwent.org bestellen.

(red) Kurzfassung des Weltbildungsberichtes: Eine deutsche Kurzfassung des Weltbildungsberichtes der UNESCO mit dem Schwerpunkt Alphabetisierung ist unter www.unesco-heute.de/0106/kurzmeldungen.htm erhältlich.

(red.) Internetportal zu Rechtsextremismus: Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist seit Herbst 2005 mit einem neuen Projekt im Kampf gegen den Rechtsextremismus engagiert. Diese Homepage gibt einen Überblick über das neue Projekt Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus sowie sämtliche Veranstaltungen und Materialien der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema: www.fes.de/rechtsextremismus/

(red.) Ausstellung „Komm mit nach Indien“: Für 10 bis 15jährige Schülerinnen und Schüler ist die Ausstellung „Komm mit nach Indien“ konzipiert. Sie thematisiert an sechs Stationen das Recht auf Bildung. Kontakt: Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, Jugendaktion „Eine Welt leben lernen“, Renate Tietz, r.tietz@kkstiftung.de.

(red.) Chat der Welten: Die Homepage lässt sich auf verschiedene Weise für Schule und Jugendarbeit nutzen und fördert unter anderem den Dialog mit Schülern aus Ländern des Südens. Eine neue Infobroschüre über indigene Völker lässt sich neuerdings auf der Homepage bestellen. Info: www.chatderwelten.de.

(red.) Internetportal: Bayern – Eine Welt: Ein neues Internetportal unter der Adresse www.bayern-einwelt.de soll dazu beitragen, Partnerschaften zwischen bayerischen Schulen und Kommunen mit anderen Ländern zu ermöglichen und zu vernetzen. Interessierte können sich dort austauschen und informieren.

(red.): UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) wird UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL): Das Anfang der 1950er Jahre in Hamburg gegründete UIP ändert mit der Namensänderung in UIL seine Rechtsform von einer Stiftung nach deutschem bürgerlichen Recht in ein internationales Institut der UNESCO – vergleichbar dem Internationalen Bildungsbüro (IBE) in Genf, dem Internationalen Institut für Bildungsplanung (IIEP) in Paris oder dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) in Montreal. Mit der Namensänderung soll gleichzeitig den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen des Instituts im Feld der Erwachsenenbildung und dem außerschulischem Lernen besser Rechnung getragen werden. Kontakt: www.unesco.org/education/uie.

(red.): Jahresbericht 2005 der SBE: Die Stiftung Bildung und Entwicklung informiert in ihrem Jahresbericht neben Nachweisen der geleisteten Arbeit und einer Beilage über nationale Bildungskampagnen zu UN-Schwerpunktthemen schwerpunktmäßig über den vor fünf Jahren initiierten Fonds „Schulprojekte gegen Rassismus“, mit dem bisher fast 200 Schulprojekte gefördert wurden. Verschiedene Projekte werden unter www.projektegegenrassismus.ch präsentiert. Eine ausführliche Darstellung der Erfahrungen mit Schulprojekten findet sich unter www.edi.admin.ch/frb.

(red.) Förderbericht Inland 2005 des eed: Mit dem Bericht des Referats Bildung und Förderung werden verschiedene Vorhaben dokumentiert, die Bildungs- und Medienarbeit im Feld internationaler Gerechtigkeit und der Entwicklungszusammenarbeit ermöglichen. Auch die Arbeit des eed stand zu Beginn des Jahres unter dem Eindruck des Tsunami und den damit verbundenen Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit sowie entwicklungsbezogene Bildungsarbeit. Insofern wird eingangs über zwei Vorhaben kurz berichtet, die der eed finanziell im Bereich Bildung und Medien gefördert hat; zum einen die Broschüre des Asienhauses „Verflutet noch mal!“ (asienstiftung@asienhaus.de) sowie zum anderen die vom Welthaus Bielefeld koordinierten Unterrichtsmaterialien „Aus Katastrophen lernen?“ (info@welthaus.de). Kontakt: barbara.riek@eed.de; www.eed.de.